

Problemorientert undervisning i samfunnsfag

Læreres bruk av problemorientert undervisning i
samfunnsfag på studiespesialiserende og yrkesfaglige
utdanningsprogram

Trine Gartha Larsen



Masteroppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2010

Trine Gartha Larsen

Problemorientert undervisning i samfunnsfag

Læreres bruk av problemorientert undervisning i samfunnsfag på
studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram

© Trine Gartha Larsen

2010

Problemorientert undervisning i samfunnsfag

Trine Gartha Larsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Forord

Jeg vil gjerne få benytte anledningen til å takke dem som har hjulpet meg.

Først og fremst vil jeg takke informantene mine, som ga meg innsikt i deres opplevde bruk av problemorientert undervisning i samfunnsfag på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Empirien ble fyldig og spennende, takket være deres mange hverdagserfaringer, og deres velvillighet til å dele dem med meg.

Jeg vil videre rette en stor takk til mine to veiledere, Thomas Peterson og Dag Fjeldstad, for nyttige og relevante råd. I tillegg vil jeg få takke Harald Frode Skram, for mange gode faglige innspill og entusiasme rundt min problemstilling.

Også takk til Anette Johanson og Iver Maudal for hjelp til korrektur.

Og sist, men ikke minst, takk til venner og familie som gir meg ny giv og energi gjennom oppmuntring og perspektivering. En spesiell takk vil jeg også rette til mine fantastiske foreldre som alltid støtter og hjelper. Dere strekker min selvtillit, motivasjon og ambisjoner til nye høyder. Det betyr alt.

Oslo, 19. mai 2010

Trine Gartha Larsen

Sammendrag

”Det viktigste målet med all undervisning må være at elevene skal kunne klare seg utenfor klasserommet”, sier Harald Frode Skram. For å delta i kunnskapssamfunnet må elevene kunne innhente informasjon og omgjøre den til kunnskap. Dette kan de lære seg ved problemorientert undervisning (POU). Forskning viser imidlertid at elevenes forutsetninger er ulike på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Med bakgrunn i dette ble det utledet følgende problemstilling for oppgaven:

Opplever lærere at deres egen bruk av POU i samfunnsfag varierer mellom studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram?

For å studere dette, er tidligere forskning og teorigrunnlaget til POU benyttet som utgangspunkt. Kvalitativ metode ligger til grunn for studien, og problemstillingen ble forsøkt besvart gjennom et komparativt fler-case-design. Syv lærere fra videregående skoler i Oslo og Bærum ble intervjuet. Lærerne hadde erfaring med undervisning i samfunnsfag på både studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram. De gjorde selv sammenlikningen av sin egen bruk av POU på de ulike utdanningsprogrammene, slik at jeg kun trengte å gjøre en sammenlikning av lærerne. Teorigrunnlaget til POU ble operasjonalisert i syv kategorier. Disse kategoriene ble brukt som utgangspunkt i utarbeidelsen av intervjuguiden, og man kan altså si at spørsmålene i intervjuguiden er konkretiseringer av POU's operasjonaliserte kategorier. Med den hensikt å gjøre fremstillingen av studiens funn oversiktelig, er oppgavens analyse- og diskusjonskapittel oppdelt etter de samme operasjonaliserte kategoriene.

Undersøkelsen viser at lærerne opplever forutsetningene til elevene som svært ulike på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram, det være seg forkunnskaper, kognitive og praktiske ferdigheter, motivasjon og tro på mestring. I tillegg er klassemiljøet på de forskjellige utdanningsprogrammene av ulik karakter. Til sammen opplever lærerne kulturen for POU som langt bedre på studiespesialiserende enn på yrkesfag. Lærernes opplevelser av elevenes forutsetninger, og klasseromsmiljøet på de forskjellige utdanningsprogrammene, legger føringer både for deres forventninger til og ambisjoner for elevene. Lærernes ambisjoner påvirkes også av nytteverdien de ser i POU for elevene. Fokuset i samfunnsfag på yrkesfag synes å være å trene elevene i konkrete situasjoner som de vil møte i sin hverdag. Fokuset på studiespesialiserende synes derimot å være å forberede elevene på høyere utdanning, ved å trene dem i høyere ordens tenkning og problemorienterte

ferdigheter. Sagt på en annen måte synes det som om elevene på studiespesialiserende får langt mer POU enn elevene på yrkesfag, grunnet lærernes opplevelse av elevenes forutsetninger og klasseromsmiljø, samt lærernes ambisjoner for elevene. Årsakene til mindre POU på yrkesfag kan imidlertid også ligge på lærerens personlige plan på den måten at det synes som om de mangler kunnskaper om POU. I tillegg brukes metoden mindre på yrkesfag fordi lærerne opplever et mindre verdibytte der enn på studiespesialiserende. Lærerne mener at elevene på studiespesialiserende har tilpasset seg skolen, mens skolen må tilpasse seg yrkesfagelevne. Det kreves med andre ord mer tid og krefter av lærerne i undervisningen på yrkesfag, og de føler dessuten at de får mer tilbake av elevene i sin undervisning på studiespesialiserende. Funnene viser i sin helhet at mulighetene og begrensningene for POU påvirkes av det gjensidige forholdet mellom læreren og elevene, og at dette gjensidige forholdet fører til mer POU på studiespesialiserende enn på yrkesfaglige utdanningsprogram.

Til slutt i oppgaven fremmes noen didaktiske refleksjoner, og noen potensielle nye forskningsspørsmål beskrives. Hvordan verdibytten kan økes gjensidig for både elevene og lærerne på yrkesfag, fremholdes eksempelvis som et viktig område for forskning. En yrkesretting av lærere internt på skolene legges frem som et forslag, basert på lærernes tanker og et konkret eksempel fra en av informantenes undervisning.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	En didaktisk begrunnelse for temavalg	2
1.2	Eksisterende forskning på POU.....	3
1.3	Utleddning av problemstilling	6
1.4	Disponering av oppgaven	9
2	Teori	10
2.1	Livslang læring i kunnskapssamfunnet	10
2.1.1	Hva skiller begrepene «kunnskapssamfunn» og «informasjonssamfunn»?.....	10
2.1.2	Hva slags læring er nyttig for elevene i et kunnskapssamfunn?	11
2.1.3	Samfunnsnytte ved POU	12
2.2	Kunnskapsopplæring og ferdighetstrening.....	13
2.2.1	Elevene skal både lære seg kunnskap og trenes i ferdigheter	13
2.2.2	Lærerens metodefrihet i LK06	14
2.3	POU	16
2.3.1	Hva skiller problemorientert undervisning fra problembasert læring?	16
2.3.2	Kunnskapsopplæring og ferdighetstrening i POU	16
2.3.3	Hva skiller problemorientering fra problemløsning?	18
2.3.4	Elevene skal tilegne seg informasjonskompetanse og handlingsberedskap.....	19
2.3.5	Elevene må tenke selv, og utvikle en «kognitiv fleksibilitet» og en «skeptisk sikkerhet»	19
2.3.6	Lærerens rolle i POU.....	21
2.3.7	Abstraksjon og multiple perspektiver	23
2.3.8	Kritisk tenkning og dannelse i POU.....	24
2.3.9	Dannelsens deltakelsesaspekt og empirisk analyse.....	26
2.4	Læring og elevforutsetninger i POU	27
2.4.1	POU i et kognitivt konstruktivistisk læringssyn	27
2.4.2	Tilpasset opplæring og dybdelæring	29
2.4.3	Transfer og Blooms taksonomi	30
2.4.4	«Ansvar for egen læring» og «metakognisjon»	31
2.4.5	Motivasjon og «tro på mestring» versus «lært hjelpeløshet».....	32
2.5	Sammendrag av teoretiske perspektiver om POU	34

3	Metode.....	35
3.1	Valg av fokus for oppgaven og forberedende arbeid for studien	35
3.2	Validitet og reliabilitet.....	36
3.3	Valg av forskningsmetodisk tilnærming.....	38
3.3.1	Fenomenologi.....	39
3.3.2	Hermeneutikk	40
3.4	Metodiske avveininger i forbindelse med kvalitative intervjuer	41
3.4.1	Meningsproduksjon	41
3.4.2	Intervjustrategi	42
3.4.3	«Tilsiktet naivitet» og «Hawthorne-effekten»	43
3.5	Metodiske avveininger i forbindelse med case-studier	44
3.5.1	Undersøkelsens formål og tilnærming ved analysen.....	45
3.6	Utarbeiding av intervjuguiden	46
3.7	Pilotering og operasjonaliseringer av POU	48
3.8	Utvalg og samplingskriterier	49
3.9	Transkribering av intervjuene.....	50
3.10	Sammendrag av metodiske vurderinger.....	50
4	Analyse og diskusjon	51
4.1	Kunnskapslæring og ferdighetstrening: Presentasjon og tolkning av funn	53
4.2	Lærerstyrt versus elevaktiv undervisning: Presentasjon og tolkning av funn	57
4.2.1	Er undervisningen lærerstyrt eller elevaktiv?.....	57
4.2.2	Elevenes ansvar for egen læring.....	59
4.3	Kunnskapsnivå, kognitive ferdigheter og problemstillinger: Presentasjon og tolkning av funn.....	60
4.3.1	Elevenes forkunnskaper	60
4.3.2	Elevenes tenkeferdigheter	62
4.3.3	Hvilke tenkemåter kreves av lærernes spørsmål?	64
4.4	Kilder: Presentasjon og tolkning av funn	67
4.4.1	Gir læremidlene rom for resonnering og refleksjon?	67
4.4.2	Bruker elevene flere kilder?	70
4.4.3	Får elevene tildelt kilder eller må de finne dem selv?.....	70
4.5	Problemorienterte ferdigheter: Presentasjon og tolkning av funn	71
4.5.1	Får elevene undre seg?	71

4.5.2	Får elevene resonnere?	72
4.5.3	Trenes elevene i empirisk analyse?	74
4.5.4	Trenes elevene i evnen til å vurdere?	76
4.6	Perspektivering og kritisk tenkning: Presentasjon og tolkning av funn	78
4.6.1	Multiple perspektiver og empati	78
4.6.2	Perspektivtaking	81
4.6.3	Kritisk tenkning.....	83
4.7	Metakognisjon: Presentasjon og tolkning av funn	85
5	Sammenfattende perspektiver og didaktiske refleksjoner.....	86
	Litteraturliste	91
	Vedlegg 1	96
	Vedlegg 2	98

1 Innledning

Lærebøkene i samfunnsfag er fulle av konklusjoner som samfunnsvitere og andre har trukket, og fordi disse personene hadde autoritet og konklusjonene virket overbevisende, er disse konklusjonene blitt etablert som vedtatte sannheter. Selv om lærebøkene som regel gir forklaringer på hvorfor det ble slik, blir også forklaringene ofte oppfattet som sannheter av elevene. Én grunn til dette er nok at lærerne krever at lærebokas sannheter skal kunne gjengis. Skolen har på denne måten tradisjonelt vært et sted hvor elevene lærer seg kunnskap ved å tilegne seg vedtatte sannheter, men i dag er kravene utvidet (Skram 1998: 1). Theo Koritzinsky (2006: 19) hevder at fagbetegnelsen samfunnskunnskap misforstås, om man støtter seg til en for snever oppfattelse av kunnskapsbegrepet. Han mener at en for snever definisjon av kunnskapsbegrepet kan ende i en oppfatning av at faktakunnskaper om samfunnet er fagets eneste eller klart viktigste utfordring. Selv er han av den oppfatning at fagets kunnskaps- og læringsbegrep må forstås langt bredere enn det. Det er dessuten nytteløst «å bare holde oss til fakta», sier han, ettersom det finnes tusenvis av dem å velge mellom.

Kunnskaps- og læringsbegrepet må ifølge Koritzinsky (2006: 74) utfordre lærere og elever til å vurdere kildene bak det utvalget av fakta de tar i bruk, samt å sette fakta inn i meningsfylte sammenhenger. Dette mener han kan bidra til en dypere samfunnsforståelse og reflekterte standpunkter hos elevene. Samfunnsfag må også, ut fra skolens formålsparagraf, den generelle læreplan og målformuleringene for samfunnsfag på ulike trinn, trene elevene i å kunne samle inn fakta og utvikle holdninger til samfunnsspørsmål (Koritzinsky 2006: 19). Noen av de holdningene som læreplanen indikerer at borgere bør ha, er empati og toleranse, som knyttes til evnen til å se flere perspektiver. Tankene ovenfor tydeliggjør, ifølge Koritzinsky (2006: 20), at en lærer som legger hovedvekten av undervisningen på formidling av «reproduserbare faktakunnskaper», ikke arbeider i samsvar med lovverk og overordnede formål i læreplanene. Harald Frode Skram (1998: 1) tar i tråd med dette utgangspunkt i den vanlige utviklingskjede: Jeg *undrer* meg over noe, jeg foretar en *undersøkelse*, jeg trekker en *konklusjon*. «Det er klart at elevene må lære seg noe kunnskap», sier Skram. Han argumenterer imidlertid for at de to første leddene i utviklingen, å kunne undre seg og å stille spørsmål og undersøke noe, er like viktige å lære seg. «Meningen er ikke at elevene skal gjenoppdage samfunnsfag hver for seg», sier han. Hensikten er imidlertid at elevene skal konstruere noe som er nytt for dem selv, og øve opp sin evne til å finne ut av spørsmål/oppgaver/utfordringer på en effektiv og logisk måte (Skram 1998: 2). Også

læreplanen (LK06) underbygger meningene til Koritzinsky og Skram, ved å si at elevene både skal tilegne seg kunnskaper og trenes i ferdigheter.

I praksis er det sjelden enten/eller-spørsmål når det gjelder undervisningsmetodikk. Lærere veksler som regel mellom ulike metoder i hver eneste time, og det kan til og med være vanskelig å skille de ulike metodene fra hverandre. Ut ifra dette kan vi si at det i et overordna perspektiv dreier seg om hva som skal være det dominerende undervisnings- og læringsparadigme. Man kan for eksempel spørre seg om vi står overfor et valg mellom teoribasert og praksisbasert undervisning, eller om disse to retningene egentlig er motsetninger. For kan man ikke også være praktisk i akademiske fag? Kan med andre ord teori og praksis, kunnskapstilegnelse og ferdighetstrening, integreres i samme undervisningsmetodikk? En slik type blanding kan knyttes til begreper som å lære å lære, livslang læring, og til undervisningsdesign som vektlegger aktivitet og ansvarliggjøring hos elevene (LK06). Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven. Én metodikk som fremmer både teori og praksis, kunnskaper og ferdigheter, er problemorientert undervisning (heretter kalt POU). POU tar sikte på kunnskapstilegnelse hos elevene gjennom trening i vitenskapelig metode og høyere ordens tenkning, og det er POU i samfunnsfag som er temaet for denne oppgaven. Skram dannet begrepet som en kritikk av problembasert læring (heretter kalt PBL), og han sier: «Det er POU når jeg gir elevene oppgaver/spørsmål som får dem til å resonnerer – og når jeg gir dem impulser til å selv stille resonnerende spørsmål» (Skram 1998: 2). Utgangspunktet for elevarbeidet er, i henhold til dette utsagnet, at det blir formulert et spørsmål eller oppgave der elevene, ved å anvende adekvate kilder og stille opp hypoteser og teorier, resonnerer seg frem til et svar (Hansen 2008).

1.1 En didaktisk begrunnelse for temavalg

Koritzinsky presiserer at det finnes smale og brede definisjoner av didaktikk, hvorav de smaleste didaktikkdefinisjonene ofte bare dekker opplæringens mål og innhold, mens arbeidsmåtene som regel kalles metodikk. Jeg støtter meg i denne oppgaven til det Koritzinsky kaller en bredere didaktikkdefinisjon, hvor derimot metodikken er en del av didaktikken. Koritzinsky mener didaktikken omhandler både ”undervisningsinstitusjonenes verdigrunnlag, formål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsordninger” (Koritzinsky 2006: 21). Også Klafki (1985: 110) har slik en bred definisjon, da han mener didaktikk er «videnskabelig pædagogisk forskning, teori- og konseptdannelse med henblik på alle former for intentional

(målrettet), systematisk forud gjennomtænkt 'undervisning' (...) og med henblik på den indlæring, der finder sted i forbindelse med en sådan 'undervisning'.»

POU handler om lærerens undervisningsmetode på den ene siden, og elevenes arbeidsmetoder og arbeidsformer på den andre siden. Slik sett dekkes POU av Koritzinskys brede didaktikkdefinisjon. Men POU står for mer enn én bestemt undervisningsmetode. Den kan ha ulike former, avhengig av elevgruppens forutsetninger, lærerens kompetanse og designet på læringsmetoden som brukes. POU fungerer med andre ord som en samlebetegnelse på mange metoder - og teknikker. Videre kan man si at det ligger noen argumenter og synspunkter til grunn, som overgår de konkrete undervisningsoppleggene, og man kan med grunnlag i dette spørre seg om POU kan anses som et mer generelt utdanningsperspektiv. Om man ser POU som et generelt utdanningsperspektiv, kan man si at det inkluderer både grunnleggende pedagogiske argumenter og synspunkter, didaktiske modeller, læreplanteoretiske resonnement og et sett med metodiske forslag som skal utstyre elevene med orienteringsverktøy. En sammenfattende definisjon, med grunnlag i et slikt syn, kan være at POU er en undervisningstilnærming som læreren kan ta i bruk for å utstyre elevene med orienteringsverktøy.

1.2 Eksisterende forskning på POU

Skram dannet som sagt begrepet POU (på slutten av 1980-tallet), og ettersom begrepet er relativt nytt, mener han at det ikke har blitt gjort noe forskning på metoden i Norge (e-post med Skram 22.01.2010). Det finnes heller ingen forskningslitteratur om denne metodikken i Bibsys (i Bibliotekbasen, ForskDok-publikasjoner og ForskDok-prosjekter), Norsk Pedagogisk Tidsskrift, Idunn, Kunnskapsdepartementets internettsider, Udir.no, UIO sin hjemmeside eller Google. Det finnes derimot mye forskningslitteratur om PBL, og en del forskningslitteratur om problemorientering. Mye av denne forskningen kan brukes med hensyn til læreres metode. Slik jeg tolker resultatene, har de overføringsverdi til begrepet POU. I mange år har samfunnsfagslærere argumentert for bruken av problemorientering, mens skeptikerne på sin side har satt spørsmålsteget ved om det finnes empiriske bevis som kan brukes som argument for å fremme denne metoden. Forskning i klasserom er ikke det samme som forskning i et laboratorium, og man finner ikke klare kausale effekter. Det som kan gjøre forskning på problemorientering vanskelig, er at det finnes så mange måter å drive problemorientering på. Forskingen på problemorientering kan derfor, som nevnt i del 1.1,

sies å bygge på studier av et generelt utdanningsperspektiv. Dette er et perspektiv som innebærer en sterk tro på at elevene burde være aktive, delta i- og oppdage læring, som kan være nyttig for dem når det kommer til å reflektere rundt problemer som møter oss på tvers av tid og sosial kontekst (Hahn 1996: 25-26). Forskning viser også at problemorientering kan assosieres med mange fenomen. Fordi problemorientering forutsetter at elevene reflekterer rundt og analyserer komplekse problemer uten ett enkelt svar, er eksempelvis forskning på dialektisk tenkning og resonnering relevant (Hahn 1996: 36).

Forkjemperne for å bruke problemorientering i samfunnsfag har lenge argumentert for at utdanningen i demokratiske land må forberede elevene på deltakelse. Hovedargumentene går ut på at POU kan gi elevene muligheter til å utforske «problemer» som oppstår i et samfunn, og at metoden kan modellere demokratisk diskurs i et pluralistisk samfunn. Elevene får nemlig gjennom slike øvelser ikke bare kunnskap som er nødvendig for å fungere som opplyste borgere, men enda viktigere, de kan utvikle de nødvendige ferdighetene som trengs for kritisk å kunne vurdere ulike påstander i informasjonssamfunnet, analysere offentlige problemer og delta i et demokrati (Hahn 1996: 28). Forskere som har undersøkt politisk sosialisering har dessuten funnet at studenter som oppfatter at de blir oppfordret til å utforske og diskutere kontroversielle spørsmål og uttrykke sine meninger, utvikler politiske holdninger som støtter deltakende medborgerskap. Studenter som på den annen side ikke har opplevd mange muligheter for å uttrykke sine meninger angående kontroversielle politiske spørsmål, uttrykker mindre positive holdninger til deltakelse. Disse studentene viser også lav politisk interesse og liten tro på at borgerne kan påvirke politiske avgjørelser (Hahn 1996: 30f).

Fagformidlingen er underordnet noen normative verdier som er nedskrevet i opplæringslovens formålsparagraf, den generelle læreplan, og i målformuleringene for de forskjellige fagene. I samfunnsfag skal elevene eksempelvis ikke bare lære om demokrati, men også opplæres til demokratiske holdninger og handlinger. De skal ikke bare lære om andre kulturer, men også utvikle toleranse og respekt for dem. Og de skal ikke bare lære om fattigdom og urettferdighet, men også få en opplæring som bygger på verdier som solidaritet og nestekjærlighet (Koritzinsky 2006: 21). Argumentene for problemorientert diskusjon legger i tråd med dette vekt på at studentene i et demokratisk land ikke bare skal anerkjenne forskjellene/ulikhetene i samfunnet, men også utvikle evne til å identifisere og fremholde de likheter og prinsipper som binder oss sammen. Tanken og håpet er at elevene skal se verdien i avvik, pluralisme og rettigheter som beskytter mangfoldet og demokratiet (Hahn 1996: 32). Mange undersøkelser synes å bekrefte en realisering av disse målene. Grossman (1975/1976 i

Hahn 1996: 32) studerte for eksempel et utvalg av high school-studenter (elever fra 14-18 år) i California. Han fant at antall kurs studentene hadde tatt som innebar kontroversielle spørsmål, korrelerte positivt med studentenes toleranse overfor avvik og deres deltakelse i aktiviteter, som for eksempel protestaksjoner. Baughman (1975 i Hahn 1996: 32) fant videre at studenter som opplevde sin ninth grade-samfunnsfag (for elever på 14-15 år) som ”åpne klasser” med mye deltakelse, viste høyere nivåer av støtte til rettigheter, enn sine medelever som opplevde samfunnsfagsklassen sin som ”lukket” og med lite deltakelse. Ehman (1980b i Hahn 1996: 32) studerte to ulike high schools i Midt-Vesten i USA. Han fant at studenter som husket at de hadde fått presentert et bredt utvalg av perspektiver, versus de som ikke husket at de hadde fått presentert et bredt utvalg av perspektiver, hadde en høyere både skole, samfunnsfaglig og samfunnsinteresse, samt større selvtillit. De stolte dessuten mer på medelever, lærere og samfunnet, og de var mer sosialt integrerte enn sine medelever. I tillegg ser vi av forskningen at mange studenter viser mer reflektert tenkning og dybdeforståelse enn de ellers ville gjort, når læreren fremmer problemorientering (Hahn 1996: 37).

Forskningen ovenfor viser positive resultater ved å bruke POU som metode i samfunnsfag, men er det grunn til å tro at norske lærere benytter seg av metoden? I 2002 ble Civic-undersøkelsen, «en undersøkelse hvis hovedmål er å gi et bilde av unge menneskers demokratiske beredskap og vilje til engasjement», publisert (Mikkelsen, Fjeldstad og Ellingsen 2002: Forord). I Civic-undersøkelsen mente flertallet av elevene at de i undervisningen oppfordres til huskepregede aktiviteter, og de oppfattet videre disse som viktige med hensyn til karaktersettingen. På samme tid mener likevel de samme elevene at det foregår åpne dialoger og diskusjoner, og at det oppmuntres til meningsdannelse, til politiske diskusjoner og til vurdering av ulike syn i en sak. Det kommer frem av undersøkelsen at lærerne respekterer elevenes meninger, oppfordrer dem til å diskutere politiske og sosiale spørsmål og oppmuntrer dem til å gjøre seg opp egne meninger og presentere flere sider av samme sak. Elevene oppfatter helt tydelig at de fritt kan være uenige med sin lærer og uttrykke sine meninger i klasserommet. Svaralternativene var ”aldri/av og til” og ”ofte/svært ofte”. Det viste seg altså at mange av elevene som først hadde sagt at de blir oppfordret til huskepregede aktiviteter i undervisningen, krysset av for ”av og til” eller ”ofte” på påstandene som inkluderte mer elevaktivitet (Mikkelsen et al. 2002: 209). Dette kan tyde på at lærerne ikke bare benytter seg av formidlende undervisning, men også av mer elevaktiviserende arbeidsformer som inkluderer ferdighetstrening. Men får elevene like mye trening som ønsket? Skolen skal som sagt ikke bare lære elevene om demokrati, men også trene dem til å

bli demokratiske samfunnsborgere. Denne om og til-oppgaven presiseres i Civic-undersøkelsen og skal bidra til å utvikle både en representativ og en deltakerdemokratisk innstilling hos elevene. Civic-resultatene viser at skolen synes å lykkes mer i om-prinsippet enn i til-prinsippet (Fjeldstad og Mikkelsen i Engelstad og Ødegård 2003: 45).

I likhet med hva som kan tydes av elevenes svar, viste Civic-undersøkelsens lærersvar at undervisningen i de utvalgte klassene var preget av både det tradisjonelle og det mer moderne – med andre ord både av formidling og mer elevaktiverende arbeidsformer (Mikkelsen et al. 2002: 205). Lærerne, fra ulike videregående skoler, fikk i undersøkelsen blant annet ti spørsmål om bruken av arbeidsmåter. Deres oppfatninger syntes å gruppere seg i retning av tre tendenser, som Mikkelsen et al. valgte å kalle «samarbeidslæring», «individuell læring» og «diskusjonslæring». Diskusjonslæring vil trekkes frem her, da det er den læringsaktiviteten som har størst betydning for denne oppgaven. Diskusjonslæring var i undersøkelsen satt opp av følgende to komponenter: «Lærer velger emner som diskuteres i klassen» og «lærer lar elevene diskutere kontroversielle spørsmål». På disse spørsmålene svarte 73 % av lærerne at de valgte emner som diskuteres i klassen, og 67 % av lærerne sa at de ofte/svært ofte lar elevene diskutere kontroversielle emner i klassen (Mikkelsen et al. 2002: 227-229). Dette er resultater som kan tyde på at POU er en av de metodene som benyttes i norsk videregående skole. Videregående opplæring deles imidlertid inn i studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram, og disse utdanningsprogrammene er ulike på mange måter – kanskje også med hensyn til bruk av POU.

1.3 Utledning av problemstilling

Både studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram har samfunnsfag som fellesfag. Studiespesialiserende har det som regel på Vg1, mens yrkesfagene har det på Vg2. I dette fellesfaget har altså de ulike utdanningsprogrammene samme timetall, læreplan og kompetansemål å forholde seg til (Utdanningsdirektoratet, 2010a). Metoden som brukes for å nå disse kompetansemålene er på den annen side opp til læreren, etter metodefrihetsprinsippet, som kom med Kunnskapsløftet i 2006. Læreplanene i samfunnsfag representerer på mange måter en faglig og pedagogisk kontinuitet med vekt på den aktive elev som skal skaffe seg kunnskaper, trene opp ferdigheter og utvikle reflekterte og begrunnede holdninger til samfunnsspørsmål (Koritzinsky 2006: 55). Elevene blir gitt muligheten til å repetere stoffet, ved at mange av de samme temaene blir presentert på hvert årstrinn, med økt

vanskelighetsgrad. Jerome Bruner kaller dette for et spiralprinsipp, og det legger, slik jeg ser det, et godt grunnlag for konstruktivisme (Imsen 2003: 176). POU bygger på et konstruktivistisk læringssyn, og det vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven. POU viser seg også tydelig som en mulig metode å bruke for læreren, i samfunnsfagslæreplanen over flere år, på mellomtrinn og ungdomstrinn. Etter 10. trinn skal elevene eksempelvis kunne: «forklare forskjeller, diskutere, argumentere, samt planlegge, gjennomføre og presentere samfunnsfaglige undersøkelser og vurdere arbeidsprosess og resultater», og de skal kunne «finne fram til og presentere aktuelle samfunnsspørsmål, skille mellom meninger og fakta, og formulere argumenter og drøfte spørsmålene» (Utdanningsdirektoratet, 2010b). Under «formålet med faget» (Utdanningsdirektoratet, 2010c), i læreplanen for fellesfaget samfunnsfag i videregående opplæring, står det at:

«Samfunnsfaget skal ... utdype forståelsen av forholdet mellom samfunnslivet og det personlige livet og stimulere til erkjennelse av mangfoldet i samfunnsformer og levesett. På denne bakgrunn skal faget forsterke elevens evne til å tenke fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant. Ved å påvirke elevens lyst til å søke kunnskap om samfunn og kulturer skal faget også fremme evnen til å diskutere, resonnere og til å løse problemer i samfunnet. På den måten vil faget gjennom stimulering av nysgjerrighet, undring og skapende arbeid, bidra til å styrke elevens evne til å forstå seg selv, mestre sin verden og motivere til ny innsikt og livslang læring».

POU er altså en metode som lærere kan bruke i samfunnsfag, men gjør de det? Og, varierer lærerne bruken av POU i samfunnsfag på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram?

Civic-studien skildrer noen ulikheter mellom både undervisningen og elevene på de ulike utdanningsprogrammene. Resultatene fra undersøkelsen viser blant annet at *tendensen til deltakerorientering er sterkere på studiespesialiserende enn på yrkesfag*. Andelen av elever som er åpne for påvirkning fra andre land er stor på begge utdanningsprogrammene, på samme tid som at *andelen som kan virke mest restriktive overfor fremmed påvirkning likevel synes å være størst på yrkesfag*. Yrkesfagelevne uttrykker også noe mindre interesse for politikk, og noe lavere tillit til myndighetene, enn elever på studiespesialiserende (Mikkelsen et al. 2002: 240-241). Videre viser resultatene at *elevene på studiespesialiserende skårer noe høyere på de kognitive spørsmålene enn elevene på yrkesfag*. Det mer teoripregede *studiespesialiserende skårer også høyere på kunnskaper og ferdigheter enn yrkesfag*, selv om forskjellene gjennomgående er større mellom de utdanningsprogrammene på ferdighetsspørsmålene enn på kunnskapsspørsmålene. I undersøkelsen for grunnskolen og for elever i videregående skole ble blant annet seksten spørsmål brukt, knyttet til demokrati, hvor den gjennomsnittlige andelen riktige svar på disse spørsmålene i videregående skole var

80 %. Mange av spørsmålene som ble brukt krevde mye resonnering og vurdering av virkninger (kausal-tenkning), som klassifiseres som ferdigheter. Mikkelsen et al. konkluderer med at den gjennomsnittlige forskjellen i resultatene for elevene fra studiespesialiserende og yrkesfag må karakteriseres som betydelig. Forskjellen ligger i gjennomsnitt på 15 prosentpoeng, og denne forskjellen er nesten like stor som forskjellen mellom de yngre og de eldre elevene (9. klasse versus 2. klasse) i undersøkelsen (Mikkelsen et al. 2002: 74-76).

POU er en metode som både krever og fremmer kunnskaper og ferdigheter, og i og med at Civic-undersøkelsen viser at elever på yrkesfag skårer lavere enn elever på studiespesialiserende på begge områder, lurer jeg på om lærernes bruk av POU varierer mellom utdanningsprogrammene. I tillegg står fremgangsmåter som innebærer resonnement og vurdering sterkt i POU, og Civic-undersøkelsen viser at det er en betydelig forskjell på de ulike utdanningsprogrammene med hensyn til disse ferdighetene. Yrkesfagelevne skårer generelt lavere enn elevene på studiespesialiserende på de kognitive spørsmålene, hvilket blant annet kan påvirke elevenes evne til å utvikle en «kognitiv fleksibilitet» og en «skeptisk sikkerhet». Dette er evner som gjør seg gjeldende i POU, og jeg vil komme tilbake til dem i oppgavens teorikapittel. Det ville vært svært vanskelig for meg å måle kvalitativt i hvilken grad lærere benytter seg av POU som metode i samfunnsfag, da dette ville basert seg på lærernes subjektive oppfatning og ikke et objektivt mål. Men hva om lærerne selv gjør en sammenlikning av metodens plass i deres samfunnsfagsundervisning på studiespesialiserende versus yrkesfag? Det er lærernes egne opplevelser av eventuell variasjon i bruk jeg er ute etter en forståelse av. Når lærerne gjør sammenlikningen mellom egne klasser, blir det dessuten mindre behov for tolkning fra min side, og jeg vil benytte meg av en slik metode da det kan styrke studiens validitet. Jeg kommer tilbake til dette i oppgavens metode og analyse- og diskusjonskapittel. Fremgangsmåten vil ikke gi meg noe mål på i hvilken grad POU benyttes relativt til andre metoder i undervisningen, men jeg håper på å få en innsikt i hvorvidt lærerne opplever at de varierer bruken av POU mellom studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Kanskje kan jeg også få en innsikt i lærernes tanker og refleksjoner rundt hvorfor de benytter seg mer, eventuelt mindre, av metoden på studiespesialiserende versus yrkesfag? Med bakgrunn i de foregående tanker utledes følgende problemstilling for denne studien:

Opplever lærere at deres egen bruk av POU i samfunnsfag varierer mellom studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram?

Jeg vil presisere at jeg mener elevenes evne til å orientere seg mot problemer kan utvikle seg selv når undervisningen ikke er bevisst problemorientert. Å si noe annet ville undergravd elevenes egen autonomi og selvstendige virksomhet. Denne studien har imidlertid hovedvekt på bruken av POU, på studiespesialiserende versus yrkesfag, forankret i lærernes opplevelse. Med en undersøkelse av problemstillingen over, ønsker jeg å kunne si noe om hvilke variabler som har betydning for bruken av POU. Jeg håper også at en sammenlikning mellom studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram kan ha merverdi når det gjelder å si noe om læreres opplevde muligheter og begrensninger ved POU som metode i samfunnsfagsklasserommet. Jeg lurte med andre ord på om lærerne opplever større muligheter eller begrensninger rundt metoden på studiespesialiserende enn på yrkesfag, og om disse opplevelsene fører til en variasjon i bruken mellom de ulike utdanningsprogrammene. Jeg tror at lærernes refleksjon rundt egen praksis kan gi oss noen viktige holdepunkter for å reflektere rundt POU, både som teori og metode. Dessuten har jeg et ønske om at mitt prosjekt vil bli et bidrag til å utvikle kunnskap om POU i samfunnsfag, og at denne innsikten kanskje også kan være fruktbar når det kommer til problemorientering i andre fag og på andre områder.

1.4 Disponering av oppgaven

I oppgavens kapittel 2 gir jeg en redegjørelse for oppgavens teoretiske fundament. Jeg viser til begrepet livslang læring for å understreke viktigheten av kunnskapstilegnelse og ferdighetstrening i kunnskapssamfunnet. Metodevalg problematiseres så med lærernes metodefrihet i LK06. POU blir presentert med tanke på muligheter og begrensninger, etterfulgt av et henblikk på hva slags læringssyn og elevforutsetninger som ligger til grunn for metoden. Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel, og her presenterer og begrunner jeg de metodiske valgene og problemstillingene jeg har tatt hensyn til i studiet. I kapittel 4 fremlegges og tolkes mine empiriske funn knyttet til lærernes bruk av POU på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram, samt eventuelle årsaker til dette. Funnene og tolkningene blir også diskutert, med grunnlag i metodens teoretiske fundament, som skissert i kapittel 3. I kapittel 5 oppsummerer jeg funnene og tolkningene fra kapittel 4 i noen sammenfattende perspektiver, og kaster et blikk på mulige videre forskningsspørsmål. Til slutt presenteres, med grunnlag i studiens funn og tolkninger, noen didaktiske refleksjoner rundt undervisning i fellesfaget samfunnsfag på de ulike utdanningsprogrammene.

2 Teori

Teori er den logiske sammenhengen mellom antakelser og data, og jeg vil i dette kapitlet trekke frem relevant teori om POU. Problemstillingen i denne oppgaven bygger på en antakelse om at lærere varierer sin bruk av POU i samfunnsfag mellom studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Siktemålet i dette kapitlet er derfor ikke bare å belyse mulighetene og begrensningene som ligger i metoden, men også å belyse hvilke muligheter og begrensninger som kan ligge i metoden for de ulike utdanningsprogrammene sammenliknet med hverandre. Kapitlet innledes i del 2.1 ved å belyse hvordan læringsutbyttet av POU kan fremme livslang læring i et kunnskapssamfunn. Spesiell oppmerksomhet med henhold i dette, blir i del 2.2 gitt til kunnskapstilegnelse og ferdighetstrening, hvilket problematiseres med metodefrihetsprinsippet som kom med Kunnskapsløftet i 2006. Del 2.3 omhandler POU, og kan anses som kapitlets hoveddel. Her gjøres det rede for hva som skiller POU fra PBL, og både potensielle muligheter og begrensninger ved POU som metode i samfunnsfag på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram trekkes frem. Del 2.4 omhandler lærings- og elev-forutsetninger i POU, og metoden knyttes blant annet her til et kognitivt konstruktivistisk læringssyn. Elevenes ansvar for egen læring og motivasjon vil også bli belyst. Avslutningsvis oppsummeres i del 2.5 de viktigste teoretiske aspektene som har blitt gjennomgått i kapitlet.

2.1 Livslang læring i kunnskapssamfunnet

2.1.1 Hva skiller begrepene «kunnskapssamfunn» og «informasjonssamfunn»?

Mange mener at vi nå lever i et «informasjonssamfunn», mens andre betegner det som et «kunnskapssamfunn». Begrepene brukes delvis som synonymer, og delvis som ulike aspekter eller dimensjoner ved samfunnsinformasjon (Løvlie 1984: 24). Den nye informasjonsteknologien legger til rette for at informasjon sirkulerer uavbrutt jorden rundt, og denne raske flyten av ideer, kapital og varer på tvers av landegrenser, fører til at verden beveger seg og forandrer seg konstant. Hele tiden blir vi berørt av sosiale, økonomiske og politiske begivenheter, både innenfor og utenfor landets grenser. Et spørsmål som blir relevant å stille, er hvordan begrepene «informasjon» og «kunnskap» skiller seg fra hverandre? Lars Løvlie (1984: 24) mener at informasjon er av instrumentell karakter, og at

den kun fungerer som et ledd i kunnskapsdannelsen. Begrepet knytter seg uløselig til modernitetsprosjektets allmenngyldige, verdinøytrale sannheter, om en antatt objektiv verden. Ivar Frønes hevder at informasjon i betydningen «fakta» blir mer komplisert i informasjonssamfunnet, ettersom det ikke lenger kun dreier seg om å finne «riktig» informasjon. I tråd med Løvlies utsagn sier han: «I møte med informasjonsstrømmene blir den sentrale oppgave å skape kunnskap av informasjonen» (Frønes 2002: 13). I motsetning til informasjonssamfunnet kan man også si at kunnskapssamfunnet refererer til et samfunn hvor refleksjon og kunnskap ikke bare er nødvendig, men også sentralt i samfunnets maktbaser, sosiale skiller og politiske økonomi (Frønes 2002: 12). Det er med andre ord kunnskap som er den mest verdifulle ressursen, det viktigste produksjonsmidlet og det viktigste produktet. For å presisere nærmere, kan man si at kunnskapsbegrepets natur, i motsetning til informasjonssamfunnet, bygger på den refleksive sannhetstenkningen. «Enhver ytring, påstand eller handling må prøves i en diskusjon, der partene hele tiden må forutsette muligheten av det bedre argument. (...) Det sanne og det rette ligger ikke i dialogen som sådan eller i tradisjonen, men i den fortsatte argumentasjon» (Løvlie 1984: 24). Argumentet hviler på begrunnelsen, og begrunnelsen blir med andre ord basen for sannhetsvurderingen. Det er det å skape innsikt, heller enn det å slå noe fast som en kjensgjerning, som er målet med argumentasjonen. På en grunnleggende måte forholder kunnskap seg til meningsskaping, og det forutsetter evnen til å gjenkjenne og evaluere mangfold. Vi ser også at begrepet kunnskap, i motsetning til informasjon, fokuserer på endring hos mottakeren – altså det en vil kalle læring (Egeland 2004: 35). I henhold til dette er utdanning og kompetanse kunnskapssamfunnets viktigste produksjonsfaktorer. Det er betydningen av begrepet kunnskapssamfunn som skissert her jeg legger til grunn når jeg anvender det i oppgaven.

2.1.2 Hva slags læring er nyttig for elevene i et kunnskapssamfunn?

Petter Aasen (1998: 33 ff) legger vekt på at den økende refleksiviteten i samfunnet representerer store utfordringer for utdanningsinstitusjonene og det pedagogiske prosjekt. Hvis man forstår refleksiviteten som en kontinuerlig definisjons- og revisjonsprosess som gjør at tradisjonen ikke lenger alene kan danne grunnlaget for selvforståelse og helhetsforståelse, ligger det implisitt i dette at utdanningsinstitusjonenes ryggdekning ikke lenger kan baseres på tradisjoner og en enhetlig kultur. «Skolens tradisjonelle informasjonsforsprang har blitt innhentet», sier Roger Säljö (2001: 246). Den økte tilgangen til informasjon innebærer et kontinuerlig behov for den enkelte for å oppdatere seg og tilegne seg ny kunnskap. Dette

fører, ifølge Frønes (2002: 84), til at lærebokas sannheter svekkes. Ingen kan lenger kalle seg ferdig utlært, selv etter et langt utdanningsforløp, og det viktigste blir da å kunne innhente informasjon og transformere denne til kunnskap. Aasen (1998: 33 ff) istemmer, og sier at det viktigste nå er at man utvikler kunnskaper og ferdigheter som gjør det mulig å orientere seg i det nye samfunnet, på en kritisk og perspektivrik måte. Carol Kuhlthau (1993) bruker begrepet «informasjonskompetanse», hvilket hun beskriver som en serie komplekse ferdigheter som overskrider den enkle oppfatningen om at informasjonssøking går ut på å lokalisere og anskaffe informasjon. Noen av disse ferdighetene forbindes med å analysere og vurdere informasjon, og tenke/reflektere kritisk. Denne informasjonssøkingprosessen forklarer hun som en konstruksjonsprosess, som i sin tur utgjør læringsprosessen.

Evnen til livslang læring blir svært viktig for den enkeltes livskvalitet, og muligheter for å kunne delta i kunnskapssamfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2010c). Harald Frode Skram sier i tråd med dette: «Det viktigste målet med all undervisning må være at elevene skal kunne klare seg utenfor klasserommet» (Skram, 1996). Også Theo Kortizinsky (2006: 66) legger vekt på at opplæringens mål blant annet må være å legge et fundament for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres så raskt som det gjør. «De unge må læres til å se fremover, og øve evnen til å treffe valg med fornuft», sier han. Kunnskapsdepartementet formaliserer slike tanker ved å si: «Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2010a). Videre står det i St. meld. nr. 16 (2006-2007) under deloverskriften «...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring», at alle har potensial for læring, og at utdanningsinstitusjoner har en sentral rolle i å sørge for at dette potensialet kommer både det enkelte individet og samfunnet best mulig til nytte. Videre står det;

Ikke alle vil nå de samme målene. Det er heller ikke et mål at alle skal inn i høyere utdanning, men alle skal få et solid grunnlag for livslang læring. Det betyr at utdanningssystemet ikke bare skal gi alle de samme mulighetene til å skaffe seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er viktige for å kunne leve et godt liv og bli aktive samfunnsdeltakere. Utdanningssystemet skal også tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial - uavhengig av den bakgrunnen de har (Kunnskapsdepartementet, 2010b).

2.1.3 Samfunnsnytte ved POU

John Dewey (i Solhaug 2006: 228-229). understreker, i tråd med tankene i avsnittet over, at målet for utdanning bør være menneskelig autonomi (selvstendig virksomhet). Men utdanningen skal som sagt ikke bare ha nytteverdi for eleven. Opplæringen skal også være samfunnsnyttig i den forstand at den har som mål å forberede de unge til å påta seg

arbeidslivets og samfunnslivets oppgaver. Dewey påpeker videre, gjennom sitt begrep «utdanningens samfunnsmessige perspektiv», at det er skolens oppgave å stille seg kritisk til sin tradisjonelle kunnskap, doktriner og metoder, fordi frigjøring av tenkning skal lede til samfunnsmessig fornyelse. De unge skal med andre ord sosialiseres og opplæres til å bidra til - og forandre - samfunnet. For samfunnsfaget må dette føre med seg et aktivt og reflekterende forhold til utdanning og samfunn, og elevene må dannes til å bli kritiske og reflekterte. Kjetil Børhaug (i Solhaug 2006: 228-229) understreker at samfunnsfaget finner mye legitimitet i å gi elevene tro på seg selv og sine evner til å bidra i demokratiet, og forandre samfunnet. Dette kan eksempelvis fremmes med kritisk debatt, ettersom diskusjon er avgjørende for å forme borgernes meninger. Kunnskapssamfunnet krever at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter som gjør det mulig for dem å orientere seg i samfunnet på en kritisk og perspektivrik måte, og livslang læring peker i retning av økt interesse for *praksis- og problemorienterte didaktiske modeller og metoder*. Jeg mener at POU langt på vei tar opp utfordringene ved kunnskapssamfunnet og virkningene begrepet livslang læring refererer til, da to av grunnpilarene i metoden er elevenes utvikling av informasjonskompetanse og orienteringsredskap. Metoden favner dessuten skolens dannelsesprosjekt, ved å utvikle elevenes myndighet og kritiske tenkning.

2.2 Kunnskapsopplæring og ferdighetstrening

2.2.1 Elevene skal både lære seg kunnskap og trenes i ferdigheter

Siden 1991 spesielt, har det fremgått av norske læreplaner at elevene skal øves i metodiske ferdigheter, i tillegg til å få kunnskapsopplæring. Alle lærere anerkjenner imidlertid ikke samfunnsfaget også som et redskapsfag, og mange praktiserer fortsatt etter kunnskapsformidlingstradisjonen (Lund 2006: 59). Det kan argumenteres for at Kunnskapsløftet vektlegger fagets redskapsaspekt tydeligere enn noen gang. Goodlad (1979 i Koritzinsky 2006: 28) fremmer imidlertid at læreplanen kan leses og forstås på forskjellige nivåer; fra ideenes læreplan, over til den formelle, den tolkede, den iverksatte, til den erfarte læreplanen. Kunnskapsløftet har klare og overordnede mål for undervisningen, hvilket medfører at lærerens arbeid blir regulert av myndighetene. Lærerne er blant annet pålagt å følge kompetansemålene i læreplanen som definerte mål for hva elevene skal lære. Kompetansemålene viser hva som er sentrale kunnskaper og ferdigheter i faget, og læreplanen hevder at «hovedområdene utfyller hverandre og må sees i sammenheng»

(Utdanningsdirektoratet, 2010d). Læreplanen setter imidlertid få premisser for hvilke arbeidsmåter som skal brukes. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), «Kultur for læring», står det:

Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål (Kunnskapsdepartementet, 2010c).

Lærerens egen forståelse og tolkning av hvordan kompetansemålene, samt de øvrige målsetninger som ligger i den generelle del, skal nås, er altså også sentral. Sagt på en annen måte er det den tolkede og den iverksatte læreplanen som avgjør om det er tilfelle at redskapsaspektet vektlegges så vel som kunnskapsaspektet, og det er disse to nivåene i læreplanen jeg vil belyse i denne oppgaven. Lærernes metodefrihet medfører både nye muligheter og utfordringer for læreren som profesjonell yrkesutøver, og sentrale didaktiske spørsmål blir: Hvordan skal jeg fremme læring hos elevene på en slik måte at de oppnår kompetansemålene og de øvrige målsettinger i læreplanen? Og hvordan kan elevene lære kunnskap og ferdigheter samtidig? Kanskje kan det tenkes at læreplanen tolkes og iverksettes ulikt av én og samme lærer, på studiespesialiserende versus på yrkesfaglige utdanningsprogram.

2.2.2 Lærerens metodefrihet i LK06

LK06 har som sagt ikke egne avsnitt om arbeidsmetoder, slik som L97. Noen sentrale føringer uttrykkes likevel på to måter. For det første har myndighetene vedtatt en såkalt Læringsplakat, som i elleve punkter fremhever noen pedagogiske og mer generelle prinsipper for skolens arbeid (Koritzinsky 2006: 167). For eksempel sier prinsipp nr. 2 at «skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2010e). For det andre omhandler avsnittene i fagplanene det som kalles «grunnleggende ferdigheter i faget» kilder og metoder, hva i realiteten er arbeidsmåter. Ifølge Koritzinsky (2006: 232) bør arbeidsmåtene i samfunnsfag følge opp det elevaktiviserende, konstruktivistiske læringssynet, som preger den generelle læreplanen og de overordnede avsnittene i læreplanen for samfunnsfag. Han mener at elevene må få gjøre egne undersøkelser i samfunnet, og få øvelse i å bruke varierte kilder og metoder. Slike tanker vektlegges særlig i avsnittet om samfunnsfagenes grunnleggende ferdigheter.

I tillegg til de ovennevnte målene, angir den generelle læreplanen (som ble videreført fra L97 til LK06) noen overordnede verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige føringer for opplæringen for både grunnskolen og videregående skole (Koritzinsky 2006: 84). Særlig i avsnittet om «vitenskapelig arbeidsmåte og den aktive elev» (Utdanningsdirektoratet, 2010f), legges det stor vekt på nysgjerrighet, spørsmål og undersøkelser. Dette knyttes til idealet om det skapende mennesket, og elevenes utforskende muligheter trekkes frem:

Utdanningen skal ikke bare overføre lærdom - den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap. Vitenskapelig arbeidsmåte utvikler både kreative og kritiske evner, og er innen rekkevidde for alle barn. Barn og unge er naturlig nysgjerrige, fabulerende og eksperimenterende. [...] Øvelse i vitenskapelig forståelse og arbeidsmåte krever trening av tre egenskaper: • evnen til undring og å stille nye spørsmål, • evnen til å finne mulige forklaringer på det en har observert, og • evnen til gjennom kildegranskning, eksperiment eller observasjon å kontrollere om forklaringene holder. Både ved eksempler og praksis bør opplæringen gi erfaring med disse trinnene i forskning – som nettopp svarer til barns og unges naturlige vitebegjær: å gjøre iakttagelser, å søke og finne forklaringer, å se på implikasjoner og prøve holdbarhet.

I dette utdraget, Læringsplakaten, og i avsnittene om de grunnleggende ferdighetene, understrekes det at elevene ikke bare skal høre eller lese om forskningsmetoder, men også bruke dem gjennom øvelse og praksis. Én metode som kan benyttes for å oppfylle disse føringene i forhold til hva elevene skal tilegne seg av både kunnskaper og ferdigheter, er POU. Kunnskaps- og ferdighetsområdene i samfunnsfag er «rammene for POU» og består blant annet av definisjonskunnskap og begrepsanvendelse, informasjonsbehandling (tolkning og kildekritikk), kulturforståelse, verdi- og handlingforståelse (multiperspektivitet og empati), forståelse av årsak-virkning-forhold (kausalitet), modellbruk og hypotesedannelse (Fjeldstad 2009: 192 og 193). Da POU gjør det mulig for elevene å oppnå kunnskap samtidig som ferdighetene deres trenes, mener jeg metoden fremmer gode muligheter for å utvikle elevenes totale samfunnsfaglige kompetanse. Man kan dessuten argumentere for at ferdighetene elevene lærer seg i POU i stor grad er overførbare til andre fag/områder. Som nevnt i del 2.1 endres også det som oppfattes som faktakunnskap langt raskere enn måtene å oppnå kunnskap på, og det kan derfor argumenteres for at ferdighetstreningen som fremmes gjennom POU er nyttig på lengre sikt enn kunnskapstilegnelse alene. Når elevene oppnår god forståelse for hvilke ferdigheter faget kan gi dem, kan dette hjelpe dem til å bli mer bevisste rundt hvordan de kan bruke kunnskapen, både i forståelsen av sine egne omgivelser, og seg selv som en del av samfunnet og det sosiale.

2.3 POU

2.3.1 Hva skiller problemorientert undervisning fra problembasert læring?

Begrepene POU og PBL kan ved første øyekast synes vanskelig å skille fra hverandre. De er begge undervisningsmetoder som bygger på mange av de samme pedagogiske argumentene. Læringssyn og det som i praksis arter seg som ulike grader av elevaktivitet og elevenes ansvar for egen læring, er imidlertid det som hovedsakelig skiller dem fra hverandre. Skram mente at PBL var en for doktrinær metode, og utviklet som sagt tidligere i oppgaven konseptet POU som en kritikk av PBL. Han skiller selve læringsprosessen slik: I PBL organiseres elevene i *grupper*, og elevene presenteres for et case/tema. Gruppa skal deretter *selv definere problemet og utarbeide en problemstilling*, for så å velge en metode for å løse oppgaven, samle inn informasjon/data, vurdere funnene for å komme frem til en løsning og til slutt trekke en konklusjon (Pedagogisk forskningsinstitutt, UIO 2002). I POU er på den annen side *problemstillingen gitt elevene* før arbeidet starter, selv om målet med undervisningen er at elevene selv skal lære seg å formulere problemstillinger. Elevene kan i POU jobbe enten *alene eller i par/grupper*, og de må ut ifra gitte problemstilling presisere problemet og danne en problemanalyse. Før-forståelsen aktiviseres hos elevene, og de formulerer hypoteser. Deretter må de innhente informasjon gjennom kilder som er gitt dem av læreren og/eller kilder som de finner selv. De anskaffede opplysningene må bearbeides og analyseres, og gjennom resonnering tvinges elevene til å vurdere, og eventuelt korrigere, sine hypoteser. Hypotesene satt opp i begynnelsen av arbeidet blir altså enten forkastet, eller så blir de teori. Arbeidet avsluttes med en evaluering av kunnskapen, og elevene bevisstgjøres på hva de har fått ny kompetanse i (Hansen 2008). POU utgjør slik en middelvei mellom et fullt skalert prosjektarbeid og en tradisjonell formidlende undervisning (Vestøl, 2010).

2.3.2 Kunnskapsopplæring og ferdighetstrening i POU

Det å resonnerer står sentralt i POU, hvilket er en form for tenkning som baseres på innsikt, hvor man trekker slutninger på grunnlag av kunnskapen man har anskaffet seg (Tetzchner 2001: 268). Som sagt i oppgavens innledning beskriver Skram (1998: 2) undervisningsformen slik: «Det er POU når jeg gir elevene oppgaver/spørsmål som får dem til å resonnerer – og når jeg gir dem impulser til å selv stille resonnerende spørsmål». Undring ligger implisitt i resonneringsaktiviteten, og målet er å utvikle en *undringskultur* fremfor en *fasitkultur*, sier

Dan Yngve Jacobsen (1999). Logisk resonnering er en naturlig del av menneskelig tankevirksomhet, og gjennom samfunnsfaget kan dette trenes systematisk slik at ferdighetene kan komme til nytte også senere i livet. En vanlig utviklingskjede, sier Skram (1998: 1, min kursiv), kan se omtrent slik ut: «Jeg undrer meg over noe → jeg foretar en undersøkelse → jeg trekker en konklusjon». POU er altså en prosessorientert metode hvor læring skjer ved at tilegnelse, anvendelse og praktisk utprøving av kunnskap foregår simultant (Pettersen 2005: 14). På grunnlag av dette mener jeg Skrams slagord i HUP (Historieundervisningsprosjektet) har overføringsverdi til POU i samfunnsfag: Hva elevene kan i samfunnsfag betyr ikke «hva kan eleven huske?», men «hva kan eleven gjøre?» (Skram 1992: 11). Dette bryter med det velkjente og veletablerte læringsmønsteret i formelle undervisnings- og læringssituasjoner: Først teori, og så praksis (Pettersen 2005: 14). Skram forlater altså i stor grad «huske-kunnskapen», og sier: «Kunnskapsmassen er uendelig. Hvis lærerne skulle presentert all kunnskap først, så hadde elevene aldri rukket å trene ferdigheter» (samtale med Skram, høsten 2009). De to første fasene i Skrams utviklingskjede, å undre seg og å foreta en undersøkelse, er betydningsfulle i utviklingen mot en bredere kompetanse hos elevene. Kunnskapen er selvsagt viktig, men vi ser at den pedagogiske gevinsten ved at elevene selv trekker konklusjoner også er stor, spesielt med tanke på å tilegne seg ferdigheter. «Lær de unge hvordan de skal tenke, ikke hva de skal tenke», sa Sidney Sugarman en gang (Skolehjelperen, 2010). Dette utsagnet står i tråd med at elevene i POU blir utfordret til å finne svar på oppgaver gjennom resonnable og hensiktsmessige fremgangsmåter, og det er de selv som må øve opp sine ferdigheter og ta ansvar for egen læring.

Hovedmottoet i POU er: «Alltid problemet først!» (Pettersen 2005: 14). Det synes å være godt belegg for dette prinsippet i læringssituasjoner, da denne undervisningsstrategien bidrar til både mer effektiv aktivisering av tidligere kunnskap og erfaringer i læringssituasjoner (Schmidt & Moust 2000 i Pettersen 2005: 69). Det bidrar dessuten til bedre tilegnelse og læring av nytt kunnskapsstoff, og til bedre anvendelse og overføring (transfer) av læringsresultater til nye situasjoner (Szekely 1950 i Pettersen 2005: 69). Ross (1997 i Pettersen 2005: 14) sier at «...student work on a problem is explicitly used to get the students themselves to identify, and search for the knowledge they need to approach the problem». Merverdien ved å sette problemet først er med andre ord ifølge han at «the knowledge arises from work on the problem». Med grunnlag i dette kan man si at *det er ferdigheter som er POU sitt hovedmål, men kunnskap vil automatisk komme som følge av elevenes bruk av ferdigheter*. Videre ligger ferdighetsutviklingen i hvordan eleven blir trent opp i å orientere

seg mot problemet. Kanskje kan man da si at hensikten med POU er at elevene skal utvikle «automatiserte ferdigheter». Et spørsmål som kan stilles i forbindelse med dette, er om lærere utvikler en motvilje mot ferdighetstrening? Kanskje velger de heller å fokusere på kunnskapsoverføring, da tiden er knapp og metodefriheten kan skape usikkerhet. Civic-undersøkelsen viste dessuten at yrkesfagselevne skåret dårligere enn elevene på studiespesialiserende på både kunnskaper og ferdigheter, og forskjellen var gjennomgående større mellom de to linjene på ferdighetsspørsmålene enn på kunnskapsspørsmålene. Kanskje gjør det at POU vektlegger innlæring av kunnskap ved bruk av ferdigheter metoden spesielt vanskelig for yrkesfagselevne.

2.3.3 Hva skiller problemorientering fra problemløsning?

Det er viktig å påpeke at problemorienterte temaer og hvorfor-spørsmål ikke i seg selv nødvendigvis kvalifiseres som POU, selv om læreren eller læreboka presenterer to eller flere teorier knyttet til «problemet». Snarere tvert imot, vil Skram (1998: 2) hevde. "Problem" er her heller ikke ensbetydende med noe vanskelig eller negativt. "Problem" kan i stedet stå for en spørsmålsstilling eller en hypotese, noe man trenger å utrede, belyse eller analysere (Johansen 1999: 4). Carole Hahn (1996: 2) anser problem som spørsmål det ikke finnes ett endelig svar på. Skram (1998: 2) sier videre at problem handler om typen oppgave som elevene stilles overfor, mens problemorientering handler om det didaktiske eller metodiske oppdraget som elevene får – at elevene selv må resonnerer og øve opp framgangsmåter for å løse oppgaver. Begrepet problemorientering ligger tett opp til begrepet problemløsning, og man kan da spørre seg hva som egentlig skiller dem fra hverandre. Kildeleting har ikke gitt meg noen definisjon på begrepet problemløsning. Om problem også her går på typen oppgave som elevene stilles ovenfor, kan det imidlertid argumenteres for at begrepet *problemløsning* i motsetning til *problemorientering* indikerer at det finnes ett endelig svar. Slik jeg ser det knyttes dessuten ikke problemløsning til en didaktisk metode slik problemorientering gjør. IQ kan eksempelvis defineres som evnen til å løse problemer basert på tidligere erfaringer, uten at det er snakk om noen spesifikk tilhørende metode.

2.3.4 Elevene skal tilegne seg informasjonskompetanse og handlingsberedskap

Ut ifra målsetningen om livslang læring, trenger alle elever å trene ferdigheter i å anvende ulike kilder og metoder (Koritzinsky 2006: 66). I del 2.1 ble det nevnt at Kuhlthau vektlegger viktigheten av at elevene i et kunnskapssamfunn utvikler en informasjonskompetanse. Hun beskriver som sagt dette som en serie komplekse ferdigheter som overskrider den enkle oppfatningen om at informasjonssøking går ut på å lokalisere og anskaffe informasjon. Elevene skal også kunne analysere og vurdere informasjonen, og tenke og reflektere kritisk. I sin helhet kan man på bakgrunn av dette si at ferdighetslæringen i POU har som mål at elevene skal skaffe seg handlingsberedskap, det være seg ferdigheter som å resonnerer, reflektere, drøfte, analysere, vurdere, perspektivisere og tenke kritisk. Videre skal elevene selvstendig og bevisst kunne fatte beslutninger og bedømme sin egen kunnskap. De skal kunne anvende de kunnskaper de har, hvilket følgelig innebærer en forståelse for, og evne til overblikk i, ulike sammenhenger. Det er en viktig beredskap å kunne bedømme sin egen kompetanse og hvilke kunnskaper som kreves i en oppgave eller situasjon (Johansen 1999: 6). I denne sammenhengen er det vesentlig å utvikle evner til å: Uttrykke, erkjenne og definere læringsbehov, bli bevisst egne læringsmåter og ressurser (hva hindrer og hva letter min læring?), søke kunnskap ved å benytte ulike ressurser og kunnskapskilder, formulere og bearbeide innhentet kunnskap og vurdere eget arbeid og kritisk granske innhentet kunnskap.

2.3.5 Elevene må tenke selv, og utvikle en «kognitiv fleksibilitet» og en «skeptisk sikkerhet»

Med henblikk på avsnittet over, kan man si at problemorientert kunnskap er operasjonell kunnskap. Jeg mener videre at POL krever at elevene tar et oppgjør med seg selv. De må både erkjenne og stille seg kritiske til egen kompetanse og begrensninger, ta stilling til noe og kunne argumentere for sitt synspunkt. Elevene trenes også ved POU til å akseptere det som kan kalles «kunnskapens midlertidighet». «Egentlig vet man bare noe når man vet litt - tvilen vokser med kunnskap», har Johann Wolfgang von Goethe sagt (Koritzinsky 2006: 19). Prinsippet om kunnskapens midlertidighet er knyttet til det «ikke-fullstendige» ved læring og problemorientering i et komplekst kunnskapsområde. Det tar sikte på å utvikle elevenes evne til å forholde seg til at den kunnskapen de tar i bruk, ikke gir dem absolutt sikkerhet. De kan ikke være sikre på at de har tatt den rette kunnskapen i bruk, eller om de har kommet frem til det beste svaret. Elevene må lære å forholde seg til at selv ikke ekspertene enes om hvilke

perspektiver som er de mest sentrale i hvert enkelt tilfelle, og at det skjer en kontinuerlig produksjon av ny kunnskap som justerer den tidligere kunnskapen. Dette forutsetter en «kognitiv fleksibilitet» hos elevene, og en toleranse for å leve med en viss usikkerhet i grunnlaget for de valg de må ta uten å føle seg handlingslammet. Koschman et al. (1996) betegner dette som en «skeptisk sikkerhet». Både kognitiv fleksibilitet og skeptisk sikkerhet knyttes tett sammen med oppfatningen om at «det finnes flere svar på samme spørsmål». På bakgrunn av dette understrekes viktigheten av at læreren, og elevene, klarer å skape et trygt klassemiljø hvor man har lov til å uttrykke tvil, og hvor en holdning om at «ingen spørsmål er dumme spørsmål» ligger til grunn for undervisningen. Som nevnt innledningsvis viser Civic-undersøkelsen at norske elever helt tydelig oppfatter at de fritt kan være uenige med sin lærer og uttrykke sine meninger i klasserommet, hvilket kan tyde på et trygt klasseromsmiljø.

Elever har imidlertid ofte et behov for at «noe må være riktig, og noe må være galt». Dette knyttes til at mange elever føler behov for et fast fundament å bygge kunnskapsbegrepet på, hvilket igjen henspeiler på det at kunnskap som faktakunnskap, for elever, dreier seg om et behov for trygghet og fasthet. I arbeid med materiale og oppgaver som innebærer hvordan-kan-vi-vite-kunnskap uten entydige og lett kontrollerbare svar, opplever lærere derfor ofte motstand fra elevene - kanskje særlig hvis overgangen er brå og lite forberedt. Mange elever stiller seg kritiske til tvetydig og relativ kunnskap, fordi dette skaper en utrygghet og skepsis rundt hva kunnskap egentlig er. Noen elever forventer dessuten kanskje at undervisningen skal ha en form hvor læreren presenterer faktakunnskaper for dem, mens deres oppgave er passiv mottakelse. Tradisjonelt flinke elever stiller seg også ofte kritiske til om de vil få like god uttelling for slikt arbeid, som arbeid med mer tradisjonelle kunnskapsprøver. Lærere kan på sin side bli usikre ovenfor de utfordringene en slik læringsform får for undervisningen (Sjøberg 2001: 299 og 300). Kanskje brukes POU mer på yrkesfag fordi disse elevene fortere vil gjøre opprør mot tradisjonell undervisning. «Det er mye vanskeligere å nå frem til yrkesfageleven», sier Skram. Han har videre tro på at det er mer tradisjonell undervisning på studiespesialiserende, fordi han har en oppfatning av at flere av elevene der forventer en slik form for undervisning (samtale med Skram, høsten 2009). Men er det ikke mer sannsynlig at POU vil aksepteres på studiespesialiserende, da dette utdanningsprogrammet som nevnt i innledningskapittelet ifølge Civic-undersøkelsen skårer noe høyere på kognitive og kunnskapsspørsmål enn elevene på yrkesfag? For jo lavere kognitiv- og kunnskapsskår, desto vanskeligere må det vel være å behandle tvetydig og relativ kunnskap, og i hvert fall å oppnå en kognitiv fleksibilitet? Kanskje opplever dessuten lærere LK06 sitt relative

kunnskapsbegrep som for utfordrende? Det å miste tømmene er en del av POU, og kanskje er mange lærere redde for å miste kontrollen? Dette er temaer som vil være relevante for min analyse.

POU krever at elevene tenker selv, hvilket som sagt innebærer et mål om at elevene skal utvikle en skeptisk sikkerhet for seg selv. Men elevsentreringen fører også med seg andre utfordringer: For det første dreier POU seg som sagt om kontroversielle spørsmål «uten svar med to streker under», og det nytter da følgelig ikke for læreren å «servere elevene vedtatte sannheter» (Skram 1998: 1-2). Fakta må dessuten behandles metodisk, samtidig som de blir presentert for elevene, for at undervisningen ikke skal føre til misoppfatninger, spekulasjoner og dogmatiske syn på fenomener. Forskning viser at refleksjon ikke kommer av seg selv etter at elevene har blitt presentert en rekke fakta, og elevene utvikler heller ikke nødvendigvis evner til å reflektere over fakta på senere tidspunkt. I stedet tar de ofte til seg fakta ukritisk og forsøker å få dem til å passe med sin egen virkelighetsforståelse (Lee 1994: 19). Det er den prosessen Jean Piaget kaller assimilasjon, hvilket vil bli nærmere gjort rede for i del 2.4. Elevenes egen tolkning av det stoffet de blir presentert for, får enda en følge for undervisningen: Læreren er ikke garantert at elevene kommer frem til adekvat eller gyldig forståelse for og innsikt i den faglige kunnskapen. Sagt på en annen måte er det ikke sikkert at elevenes kunnskap blir valid. Validitetsdiskusjonen er for seg interessant og sentral, fordi den kan sees på som et uttrykk for en grunnleggende diskusjon om hvordan vi skal forstå virkeligheten vi er en del av. Dette går det imidlertid ikke noe nærmere inn på her. Av de påpekte konsekvensene for undervisningen nevnt ovenfor, kan vi se at begrensningene så vel som mulighetene POU bringer med seg, er i et gjensidig påvirkningsforhold mellom metodens lærer- og elevrolle.

2.3.6 Lærerens rolle i POU

Lærerens rolle i POU er å være igangsetter, ressursperson, organisator, hjelper, trener, inspirator og veileder (Hansen 2008). Læreren skal først og fremst igangsette elevene ved å gi dem en problemstilling å jobbe ut ifra, og den blir følgelig avgjørende for resultatet av undervisningen. Problemstillingen bør være formet som et åpent spørsmål, hvilket gir rom for å spekulere og tenke fritt (Imsen 2003: 241). Den må likevel være klar og entydig avgrenset, realistisk i den forstand at den er løselig for elevene, og formulert på en slik måte at det faktisk er mulig å formulere et svar eller en teori ut ifra den. Hovedsakelig skal

problemstillingen åpne for at noe skal undersøkes, ved bruk av forskjellige relevante kilder (Skram 1998: 1-2). I denne sammenheng vil «relevante kilder» si kilder som ikke gir «fasitsvar», men som gir eleven rom for selvstendig refleksjon og resonnering, og vi ser igjen her at bruken av ulike kilder bryter med det tradisjonelle mønsteret hvor «læreren er kunnskapens kilde». «POU er alltid avhengig av hva eleven har lært tidligere og hvilken informasjon de har lett tilgang til», sier Skram (1998: 2). Han mener dessuten at en god problemstilling ofte vil resultere i nye spørsmål (Skram 1998: 1-2). Premissene for «en god problemstilling» nevnt ovenfor stiller store krav til læreren, og POU kan nok føles utfordrende og tidkrevende, spesielt for lærere med lite erfaring. Kanskje kan det tenkes at mange lærere ikke mestrer ferdighetene som elevene skal trenes i. Sagt på en annen måte, kan det ligge begrensninger for POU på lærerens personlige plan? Læreren må kunne anvende fagets metodiske tenkning i undervisningen for at den skal nå frem til elevene, og disse «kravene» blir med høy sannsynlighet imøtekommet i varierende grad ved de forskjellige utdanningsinstitusjonene (Engelien og Skram 2007: 285). Kan det da være at POU stiller krav til lærerforutsetninger som dagens lærerutdanning ikke tilfredsstiller? Jeg mener personlig at det er tendens til at dagens lærerstudenter ikke lærer hvordan de skal stille spørsmål og lage oppgaver som kan eksemplifisere de metodene som forskerne bruker for å erverve kunnskap. Lærerne får heller ikke mye hjelp av lærebøkene og læremidlene til å drive POU, da de i liten eller varierende grad er med på å rette oppmerksomheten mot vitenskapelige metoder (Engelien og Skram 2007). Det er imidlertid ingenting i veien for at læreboka brukes som kilde, men dette forutsetter igjen at oppgaven er formet slik at elevene bruker boka til å finne opplysninger som de kan benytte i et selvstendig resonnement, og ikke kun for å finne fasitsvar.

Læreren skal som sagt fungere som en hjelper og veileder, og en av oppgavene går ut på å gi elevene redskaper for orientering. Det kan læreren gjøre gjennom veiledning underveis, og ved å tilby elevene begreper, inntrykk og opplevelser som støtter opp om deres læringsprosess. Det skjer altså en vekselvirkning mellom påvirkningen og det eleven gjør med påvirkningen: Det blir en spiraleffekt mellom at elevene får og finner kunnskap, i en dialektikk mellom lærer og elev. Én måte for læreren å hjelpe på, er gjennom å skape støttestrukturer (scaffolding) for elevene når de forsøker seg frem i resonnering og forklaringer. Selv om det er elevene selv som i siste instans har ansvar for egen læring, fungerer scaffolding fint ved at det hjelper elevene til å klare mer enn de ville klart uten veilederens støttende medvirkning (Lycke 2002: 67). Lev Vygotsky vektlegger at den lærende

har et «nærrområde» for ny læring, hvilket han kaller «den nære utviklingssona». Den inneholder ferdigheter eller forståelse man ikke helt mestrer på egenhånd, men som man kan ta i bruk med en viss støtte, tilpasning og tilrettelegging fra en mer kompetent annen. Slik støtte kan ligge i veilederens bistand i læringsarbeidet, og i den kompetente utøverens instruksjon, demonstrasjon og assistanse, når eleven skal prøve noe for første gang (Lycke 2002: 61). Det er med andre ord veilederens ansvar å utfordre elevene til å forklare og begrunne sine valg og konklusjoner i forhold til fagets kunnskap (Lycke 2002: 67). Ofte får man bedre forståelse av hva man har forstått, eller eventuelt ikke forstått, når man artikulerer det for andre. Denne artikulerte drøftningen kan skje på tomannshånd mellom elev og lærer, eller i par/grupper med andre elever. Det at elevene må gi uttrykk for sine resonnementer overfor læreren og/eller andre elever, gir dem økte muligheter for korreksjon og/eller bekreftelse, samt «metakognisjon». Jeg vil komme tilbake til begrepet metakognisjon i del 2.4. Prosessene kan dessuten skape gode betingelser for abstraksjon, hvilket innebærer «en midlertidig løsrivelse fra nåtidige konkrete handlinger» (Dale og Wærness 2003: 135).

2.3.7 Abstraksjon og multiple perspektiver

Abstraksjon frigjør elevenes erfaringer, slik at ikke alt tolkes personlig (Dale og Wærness 2003: 135), hvilket Dewey (1966: 147) kaller «å holde seg selv utenfor materialet». I samfunnsfag trenger elevene evne til abstraksjon for å eksempelvis lære seg faglige begreper og ideologier. Abstraksjonsprosessen tilbyr gode muligheter for å se at generell kunnskap inngår i mange problemer på tvers av det som var utgangspunktet, altså at kunnskapen kan ha overføringsverdi. Det er videre vesentlig i et komplekst kunnskapsområde at de problemene, forklaringene og løsningene som studenten møter, lagres i hukommelsen på ulike måter. Slik kan det eleven har lært senere aktiveres eller mobiliseres for «gjenbruk», ved hjelp av ulike former for cues (Lycke 2002: 61). Abstraksjonsevnen åpner altså for mange muligheter i samfunnsfag, men kan det tenkes at yrkesfagelevne opplever abstraksjonsprosessen som vanskeligere enn elevene på studiespesialiserende? Sannsynligheten er stor for at det er rundt tilspissingene av vanskelighetsgrad man vil finne variasjoner mellom de ulike utdanningsprogrammene. Abstraksjon knyttes videre nært til prinsippet om å utvikle multiple perspektiver i forhold til problemene man eksponeres for, hvilket er ett av målene med POU. Ved å lære seg multiple perspektiver kan elevene øve seg i kritisk tenkning, hvilket er et annet mål med POU. Rikholdig eksemplifisering og perspektivering av de fenomenene man skal lære noe om, er dessuten viktig for både ideologibeherskelse og evnen til empati (Lycke 2002:

59). Empati er ikke «føleri», men bør derimot ansees som en intellektuell disiplin/ferdighet hvor elevene lærer å sette seg inn i en annen persons perspektiv og vurdere situasjonen ut ifra dette perspektivets tenkemåte. Å lære gjennom andres øyne kan både kreve og fremme forståelse og respekt for andres situasjon. Det er ikke snakk om at eleven skal kaste bort egne verdier, men heller at de kanskje oppnår en bedre forståelse for andre samfunn, andres livssituasjoner og andres synspunkt. Det å få eleven til å fatte et perspektiv, er imidlertid ikke nødvendigvis enkelt, da vaner og preforestillinger gjør det vante perspektivet «naturlig» (Skram 1992: 9-10).

2.3.8 Kritisk tenkning og dannelse i POU

Ett av målene med POU er som sagt at elevene utvikler en evne til kritisk tenkning (*empowering the learner*). Evne til kritisk tenkning er kanskje et av de vanskeligste målene i samfunnsfag, og knyttes tett med evnen til å vurdere (Engelsen 2006: 215). Det er viktig at elevene får trening i kritisk tenkning, med tanke på livslang læring kunnskapssamfunnet. Elevene må lære seg å sette spørsmål ved *mainstream* og evaluere mangfold og påstander på en selvstendig og kritisk måte. Det er imidlertid viktig å presisere at det å tenke kritisk ikke betyr å være negativ til utfordringer, meninger og handlinger, men derimot å ta aktivt stilling til disse. Det å ta stilling til noe knyttes tett til politisk meningsdanning, og Børhaug mener at en av samfunnsfagets viktigste oppgaver er å forberede og kvalifisere den politiske meningsdanningen hos elevene. Politisk meningsdannelse indikerer også en bevissthet og en kyndighet, og Fjeldstad og Mikkelsen (2008: 137) mener at det å fostre bevisste og kyndige samfunnsborgere kanskje er samfunnsfagets viktigste mandat og dannelsesutfordring. Kritisk tenkning og POU kan altså knyttes til dannelse, hvilket er et begrep det finnes mange ulike oppfatninger og teorier om.

Dannelse dreier seg om den åndelige dimensjonen i elevene. Man kan si det er en prosess og et mål som omhandler selvstendighet og ansvarlighet i måten å forholde seg til verdier på. ”Dannelse er en indre holdning som er dynamisk og foranderlig”, mener Stig Broström og Mogens Hansen (2004 i Fjeldstad og Mikkelsen 2008: 127). I likhet med denne oppfatningen, hevder Jon Hellesnes (1992 i Fjeldstad og Mikkelsen 2008: 127) at det i læreplanen ligger en forestilling om at utdanning og dannelse ikke er det samme. Utdanning er noe som påbegynnes og avsluttes og er nært knyttet til statusoverganger i et menneskes liv, mener han, mens dannelse er noe som formes og omformes, vinnes og gjenvinnes gjennom hele livsløpet. Arne Næss (2007 i Fjeldstad og Mikkelsen 2008: 126) uttrykker sin oppfatning

av dannelsesbegrepet slik; «Jeg liker begrepet dannelse. Dannelse er det motsatte av snevre og overfladiske holdninger. Dannelse har med klare, presise og dype tanker å gjøre.

Dannelsessamfunnet er derfor noe annet enn informasjonssamfunnet».

Informasjonssamfunnet, som ble skissert i del 2.1, kontrasteres i dette utsagnet mot begrepet dannelsessamfunn. I motsetning til informasjon, som noe overfladisk og av instrumentell karakter, er dannelse med grunnlag i Næss sin beskrivelse på den annen side en ro og en tankefull holdning av klarhet, presisjon og dybde.

Opplysningsmannen Wilhelm von Humboldt (Løvlie 1999 i Fjeldstad og Mikkelsen 2008: 126) legger vekt på dannelse som selvstendigjøring og personlig ansvar for eget liv. Han viser til at iscenesettelsen av selvet må skje overfor et lærestoff, som yter motstand og som derfor krever strev fra den lærende, hvilket eksplisitt knytter dannelse til læring. «Det er i dette møtet med virkeligheten at mennesket blir i stand til å skape sin subjektive kunnskap om verden - uten at subjektiviteten stenger seg inne og avviser andre(s) gyldige kunnskapsperspektiver», sier han. Dette kan også anses som dannelsen av ens egen livsverden, samtidig som en slik forestilling kobler dannelse sammen med både undervisning og kultur. Å knytte samfunnsfaget til dannelse innebærer en oppfattelse av dannelse som distansering fra passiv overtakelse av korrekte meninger og atferd, og at man forholder seg til og deltar i samfunnet gjennom en selvstendig vurdering og forståelse. Disse tankene formaliseres i fagets begrunnelse, på denne måten: «Samfunnsfaget skal danne elevene til å bli demokratiske medborgere som kan tenke fritt og kritisk med utgangspunkt i rådende sosiale normer» (Børhaug 2005: 174).

Det å tenke fritt og kritisk med utgangspunkt i rådende sosiale normer indikerer en myndiggjøring av elevene, og Jon Hellesnes er en av dem som fremhever myndiggjøringsaspektet. Han skiller i forbindelse med skolen som sosialiseringsarena mellom sosialisering til tilpasning og sosialisering til danning. Han kontrasterer dannelse og tilpasning, ved å definere en dannet person som en person som har evne til kritisk refleksjon og til å gripe inn i egen situasjon. Samfunnet og demokratiet trenger oppslutning for å bestå, sier han, men det har samtidig behov for de politiske korrektiv det dannede mennesket kan bidra med (Hellesnes 1975 i Børhaug 2005: 10). Hellesnes (1997: 140-143) mener at sosialisering til dannelse er det siktemålet sosialiseringsprosessen bør ha. Individet må dannes til å bli et tenkende, politisk, handlende og frigjørende subjekt, mener han, og fremmer videre dannelse som en innsikt i at atferd, vurderinger og sosiale ordninger ikke er gitt, men kan

diskuteres og forandres (Børhaug 2005: 174). Tankene til Hellesnes må ses i sammenheng med del 2.1.3, som skisserte samfunnsnyttene med POU.

I forbindelse med dannelse kan man stille spørsmål om hvorvidt kunnskap en forutsetning. I vår kulturkrets synes et fellestrekk ved dannelsesstenkningen å være at opplysning og dannelse er to sider av samme sak (Schwaritz 2002 i Mikkelsen, Fjeldstad og Ellingsen 2002: 26-27). Per Arneberg og Lars Gunnar Briseid (2008: 18) mener på sin side at kunnskap er et middel i dannelsesprosessen. Civic-undersøkelsen viser som sagt i oppgavens innledning at elevene på yrkesfag skårer lavere på kunnskapsspørsmål enn elevene på studiespesialiserende. Om Arneberg og Briseid har rett i at kunnskap er et middel i dannelsesprosessen, kan det med grunnlag i yrkesfagselevenes lave kunnskapsskåre tenkes at disse elevene har dårligere forutsetninger for dannelse enn elevene på studiespesialiserende? Da samfunnsorganisering er et kollektivt anliggende, er også det å mislike noe på personlig grunnlag utilstrekkelig. Det er ikke vanskelig å påpeke noe man ikke liker. Det er imidlertid mer krevende å kritisk ta stilling til gyldigheten ved noe ved hjelp av gode prinsipielle vurderingskriterier (Børhaug 2005: 177). Visse saklighetskriterier ligger til grunn for at en diskusjon skal lede til sannhet, og dannelse inneholder med andre ord noen grunnregler for hvordan man oppfører seg når man har meningsmotsetninger med andre mennesker. Om det er slik at elevene på yrkesfag har dårligere forutsetninger for dannelse enn elevene på studiespesialiserende, kan det også tenkes at de forholder seg mindre saklig i diskusjoner.

2.3.9 Dannelsens deltakelsesaspekt og empirisk analyse

Dannelse dreier seg som sagt i avsnittene ovenfor ikke bare om å være informert, men også om å behandle informasjonen spørrende (Fjeldstad og Mikkelsen 2008: 126). På grunnlag av dette kan man si at dannelse i samfunnsfag formuleres i et dobbelt perspektiv: "Tenksom og erkjennende kunnskapssøking sammen med instrumentell og deltakende problemløsning" (Fjeldstad og Mikkelsen 2008: 131). Dette doble perspektivet knyttes til samfunnsfagets om og til-oppgave, som skissert i innledningen. Deltakelsesaspektet ved dannelse peker på at ferdigheter spiller en sentral rolle, og automatiserte ferdigheter kan som sagt sies å være målet med POU (Børhaug 2005: 331). I et dannelsesperspektiv er deltakelse på ulike sosiale arenaer imidlertid ikke å forstå som predefinerte adferdsmønstre, men som reflektert og meningsfylt handling i en sosial kontekst, sier Børhaug (2005: 176). For at faget skal gi elevene grunnlag for meningsfylt deltakelse og handling i samfunnet, må det knyttes til deres virkelighet

(Børhaug 2005: 175). Elevene kan eksempelvis dannes gjennom å delta i prosessene som foregår i skolen, ved klasseromssamtaler og vurderingssituasjoner, at de tar ansvar for seg selv og sin egen læringssituasjon, at de deltar i læringsfremmende dialoger og får kunnskaper om demokratiet, samt at de utvikler ferdigheter og handlingskompetanse.

Én sentral ferdighet som elevene kan oppøve i POU, er den faglige empiriske analysen. Elevene skal kunne stille spørsmål, eventuelt i form av hypoteser, prøve dem mot et empirisk materiale, og drøfte hvorvidt resultatene krever at de oppfatter fenomenet på en ny måte (Børhaug 2005: 176). De skal med andre ord øve opp evnen til informasjonsbehandling, og kunne forholde seg kritiske til ulike kilder gjennom evnen til å utforske begrunnelser og alternativer (Skram 1992: 9). De skal åpne seg for nye virkeligheter, i takt med den nye kunnskapen og forståelsen de får for det de ser rundt seg. Øvelse i å ha en kritisk og vurderende tilnærming av etablerte sosiale ordninger og adferdsstandarder, og på et selvstendig grunnlag velge hvordan de vil forholde seg til dem, kan selvsagt innebære at elevene tilpasser og aksepterer. Det kan, og bør, imidlertid innebære at de forkaster og ønsker å forandre. Det viktigste målet med øving i empirisk analyse, er at elevene utvikler en evne til selv å undersøke hvordan noe er, i stedet for å stole på autoriteters beskrivelser (Børhaug 2005: 176). Dette innebærer en form for frigjøring/emansipasjon, hvilket igjen understreker myndiggjøringsaspektet i dannelse og POU (Børhaug 2005: 177).

2.4 Læring og elevforutsetninger i POU

2.4.1 POU i et kognitivt konstruktivistisk læringssyn

Gjennom beskrivelsen av PBL og POU tidligere i oppgaven, ser vi at de to ulike undervisningsmetodene hovedsakelig baseres på ulike læringssyn. PBL forutsetter et sosial konstruktivistisk læringssyn, hvilket blant annet bygger på tankene til Vygotsky. Årsaken til at PBL knyttes til et sosial konstruktivistisk læringssyn, er at metoden forutsetter at elevene arbeider i grupper, hvor de lærer gjennom samarbeid og interaksjon. I praksis legger altså læringssynet føringer for hvor selvstendig elevene skal arbeide. Det er vanlig å skille mellom to former for konstruktivisme, og sosial konstruktivisme er altså den ene. Dette læringssynet vil ikke gås noe nærmere inn på her. POU går hovedsakelig i retning av den andre formen for konstruktivisme, kognitiv konstruktivisme, som blant annet bygger på tankene til Jean Piaget. Begge de konstruktivistiske retningene er videreføringer av det kognitive læringssyn, men hovedskillet mellom dem er at det sosial konstruktivistiske læringssyn som sagt legger til

grunn at læring skjer i et sosialt samspill, mens det kognitivt konstruktivistiske læringssynet fremholder at kunnskap primært konstrueres av enkeltindivider. POU kan belyses av sosialkonstruktivism, fordi POU kan baseres på samarbeid eller individuelt arbeid. Fordi POU også kan baseres på individuelt arbeid alene, går undervisningsformen imidlertid hovedsakelig i retning av et kognitivt konstruktivistisk læringssyn. Læring i det kognitivt konstruktivistiske læringssynet blir primært et individuelt anliggende, fordi læringen skjer «i hodet» til den som lærer.

«For at en læringsprosess skal være god, kreves det at den lærende spiller en aktiv rolle i prosessen med å tilegne seg kunnskap», sier Engelsen (2006). Lycke (2002: 21) sier i tråd med dette: «Det er ikke snakk om 'aktivitet for aktivitetens skyld', men om konsentrert og fokusert aktivitet rettet inn mot læring». POU gir god anledning til å skape læringssituasjoner hvor det kreves både mental aktivitet og andre former for elevaktivitet. Dewey (i Bø og Helle 2002: 143) la sterk vekt på deltakelsesaspektet ved læring, og utviklet begrepet «learning by doing», som viser til læring gjennom den erfaring egenaktivitet gir. Dewey la dette undervisningsmessige prinsippet til grunn for sin aktivitetspedagogikk, og prinsippet indikerer for POU at en aksept for «prøving og feiling» er nødvendig. Dewey anså ikke handlinger kun som motoriske bevegelser, men som «problemløsende atferd». Han mente at læringsaktiviteten skulle være en målrettet og eksperimenterende aktivitet, som følge av et følt behov. Det Dewey omtaler som «et følt behov» kan knyttes til akkommodasjon, som vil gjennomgås i neste avsnitt. Den aktive elevrollen indikerer at læreren ikke kan «overføre» kunnskap direkte til eleven, noe som ville vært en forutsetning i et rent kognitivistisk læringssyn. Elevene konstruerer i stedet selv sin egen kunnskap, i orienteringen mot problemet, og læringen blir følgelig et resultat av hva eleven gjør med stimuleringen, ikke hva stimuleringen gjør med eleven (Imsen 2003: 36). Når elevene konstruerer sin kunnskap, farges den av deres spesielle måte å tolke verden på, og kunnskapen varierer med andre ord fra elev til elev (Imsen 2003: 56). Læringssynet tar imidlertid utgangspunkt i at læring ikke utelukkende handler om å konstruere ny kunnskap. I like stor grad handler det om å rekonstruere tidligere kunnskap i forhold til ny (Koritzinsky 2006). Læring er altså uansett ikke statisk, men anses som noe som utvikles og forandres kontinuerlig. Dette viser til Piagets to begreper, assimilasjon og akkommodasjon (Imsen 2003: 91).

Piaget mener at vår kunnskap og erfaringer er strukturert i kognitive skjemaer, og assimilativ læring skjer når elevene tilpasser nye inntrykk til de skjemaene de har fra før. Nye opplevelser og oppdagelser blir med andre ord redusert til noe kjent, og elevene forklarer det

nye ved hjelp av det de kan fra før (Imsen 2003: 91). Eleven vil i assimilativ læring altså lete etter «fasit-svaret» i sin hukommelse, eller i kilder som oppfattes som autoritative. POU forutsetter, som tidligere nevnt, at de ikke finner noe svar der, og metoden fremmer derfor akkomodasjon. Akkommodativ læring fører på sin side til en ganske grunnleggende restrukturering av tidligere skjemaer. Dette skjer når det hos eleven blir en ubalanse mellom tidligere kunnskap og ny, og det oppstår en trang til «likevekt». Trangen til likevekt er drivkraften til omstrukturering (akkomodasjon) og dermed læring, og det er en medfødt, selvregulerende prosess. «Hindre» må rives ned, og kunnskapen nyanseres og/eller bygges opp igjen på en ny måte. Dette indikerer at akkomodasjon er en mer ”smertefull” læringsprosess enn assimilasjon, og den skjer følgelig ikke like lett og ofte som den assimilative læringen. Fordi akkomodasjonen oppleves som smertefull av elevene, blir det også desto viktigere å vise dem betydningen og verdien av prosessen (Lycke 2002: 61-62). Elevenes opplevelse av akkomodasjon som nyttig eller ei, og graden av deres trang til likevekt, utgjør følgelig sentrale aspekter ved indre motivasjon, hvilket jeg vil komme tilbake til i del 2.4.6 (Lycke 2002: 62).

2.4.2 Tilpasset opplæring og dybdelæring

Hovedpoenget i akkomodasjon er likevel prinsippet om tilknytning mellom tidligere kunnskap og ny læring. H. G. Schmidt (1993 i Lycke 2002: 62) hevder at den mest avgjørende faktoren for hva elevene kan lære seg, er den kunnskapen som de bringer med seg inn i læringssituasjonen. Elevenes foreliggende kunnskaper er derfor viktig å få frem, det være seg alt fra kunnskapsområder de kan lite om, og hverdagserfaringer som kan betraktes som feilforestillinger. Ved å sette det i relasjon til adekvat kunnskap om de fenomenene man arbeider med, viser forskning at læringen går dypere. Gjennom tilpasset opplæring kan POU altså fremme dybdelæring. Det er også stor enighet om at en induktiv fremgangsmåte fremmer en mer dyptgående forståelse hos elevene, samt at den kan virke fremmende for motivasjon. POU bygger hovedsakelig på en induktiv fremgangsmåte, hvor læringen skjer ved at eleven er aktiv i møtet med utfordrende læringssituasjoner, og selv finner svarene på oppgavene (Engelien og Skram 2007: 279). Den implisitte forutsetningen om at læreren ikke kan forvente «korrekte» svar, er en utfordring ved metoden, og spørsmålet blir om dette i praksis er mulig (Lund 2006: 29). Læreren og eleven står jo i et asymmetrisk forhold til hverandre, hvor læreren som oftest egentlig «sitter med svarene». Elevene gjør seg dessuten

fort kjent med læreren, og vet ofte hva han/hun ser på som «riktig svar». Det nytter ikke å drive POU om elevene svarer det de tror læreren vil de skal svare.

2.4.3 Transfer og Blooms taksonomi

Dybdelæring har også en nær sammenheng med overføring (*transfer*). Kjernen i transfer er overføring av kunnskap fra én situasjon til en annen, eksempelvis overføring av akademisk kunnskap til praktiske oppgaver, situasjoner og utfordringer. Studier av transfer i psykologien går tilbake omtrent hundre år. En av hovedkonklusjonene som har blitt trukket fra denne forskningen, som har betydning for POU, er i og for seg et banalt poeng: Man kan kort og godt ikke forvente seg overføring av kunnskap dersom det ikke er «noe» å overføre (Pettersen 2005: 49 og 50). Sagt på en annen måte: «The first factor influencing successful transfer is the degree of mastery of the original subject. Without an adequate level of initial learning, transfer cannot be expected» (Bransford, Brown og Cocking 2000: 53). Civic-undersøkelsen viste at yrkesfagelevne skårer dårligere enn elevene på studiespesialiserende på kunnskapsspørsmål, og med grunnlag i forskningsresultatet over lurer jeg på om yrkesfagelevne også er dårligere i overføring av kunnskap. Kunnskap som forutsetning kan også diskuteres når det gjelder Benjamin Blooms taksonomi.

Blooms taksonomi ligger implisitt i læreplanens kompetansemål. De taksonomiske kategoriene kan imidlertid sies å være hierarkisk eller sideordnet inndelt. Om man anser de taksonomiske kategoriene som hierarkisk inndelt, ligger reproduisering av kunnskap til grunn som det laveste taksonomiske nivå. Neste steg innebærer forståelse og innsikt, og så følger anvendelse av det lærte, evne/ferdighet til å analyse, evne/ferdighet til å danne syntese, og til slutt evne/ferdighet til kritisk vurdering (Bø og Helle 2002: 34). Om lærerne har en hierarkisk oppfatning av taksonomiene, er det stor sannsynlighet for at graden av elevenes måloppnåelse måles hierarkisk, med reproduisering av kunnskap som laveste grad av måloppnåelse og evne til kritisk tenkning som høyeste grad av måloppnåelse. Skram mener imidlertid at dette er en misforståelse av Blooms tanker. Ifølge Skram skulle taksonomiene opprinnelig ses som atskilte kategorier, og ikke som en stige med ulike nivåer. Han dannet begrepet POU med grunnlag i denne oppfatningen, og han sier: «Elevene trenger ikke lære seg noe utenat for å vurdere det – den viktigste kunnskapen er operativ kunnskap». Slike tanker synes i POU's hovedpoeng, kunnskap vil automatisk komme av elevenes bruk av ferdigheter. Skrams oppfatning kan sammenliknes med den sideordnede inndelingen av Blooms taksonomier, hvor man kan ha grader av ferdighetsoppnåelse innen hver kategori (samtale med Skram,

06.05.2010). Om lærerne har en sideordnet oppfatning av taksonomiene, er det stor sannsynlighet for at graden av elevenes måloppnåelse måles sideordnet, på den måten at elevene kan ha lav eller høy grad av måloppnåelse innen hver taksonomiske kategori.

Men trenger man egentlig å se taksonomiene som enten hierarkisk eller sideordnet? Vurderingsveiledningen for Politikk og menneskerettigheter viser at elevene kan oppnå høy måloppnåelse både hierarkisk og sideordnet (Utdanningsdirektoratet, 2010g). For muntlige examener utarbeides imidlertid vurderingskriteriene lokalt, og fellesfaget samfunnsfag har muntlig examen (Utdanningsdirektoratet, 2010h). I samfunnsfag får med andre ord lærerne selv lage vurderingskriteriene, og med hensyn til både vurdering og POU, blir da spørsmålet: Anser lærerne Blooms taksonomi som både hierarkisk og sideordnet inndelt, eller vektlegger de én av oppfatningene mer enn den andre? Om lærerne vektlegger en hierarkisk inndeling, må kunnskap ligge til grunn for å trene ferdigheter som eksempelvis å vurdere og analysere. Da Civic-undersøkelsen som sagt viste at yrkesfagelevne skårer dårligere enn elevene på studiespesialiserende på kunnskapsspørsmål, lurer jeg på om det med grunnlag i dette kan tenkes at lærerne trener yrkesfagelevne mer i reproduisering enn i å vurdere og analysere? Trenes med andre ord yrkesfagelevne mer i lavere ordens tenkning enn i høyere ordens tenkning? *Lavere ordens tenkning* er grunnleggende læringsoppgaver som det å produsere kunnskap (oppsummere), eller læringsoppgaver som følger en detaljert beskrevet fremgangsmåte. POU stimulerer til *høyere ordens tenkning*, som er komplekse læringsoppgaver. Det er snakk om en kunnskapstype som krever resonnering, analyse og vurdering, samt mer skapende tenkearbeid enn rent rutinepreget arbeid. Framtidas kompetansebehov antas i økende grad å være knyttet til evne til høyere ordens tenkning, evne til å reflektere, samt evne til å forholde seg til ulike typer lærestoff og ulike læringssituasjoner (Engelsen 2006). Grunnen for dette er at samfunnet endrer seg raskt, og at elevene følgelig står ovenfor en livslang læringsutfordring, som nevnt i del 2.1.

2.4.4 «Ansvar for egen læring» og «metakognisjon»

Ut ifra de behov som avdekkes ved problemstillingen i POU, får elevene ansvar for egen læring, gjennom deres styring av egen innsats og aktivitet (Pettersen 2005: 80). Denne grunnbetingelsen er godt i tråd med prinsipper som selvregulert læring og elevautonomi. Den selvregulerte elev kjennetegnes ved høy aktivitet og høyt engasjement i eget læringsarbeid, og han/hun reflekterer over, planlegger og setter i gang en rekke aktiviteter for å nå sine læringsmål. Selvregulering og autonomi fungerer som motivasjonsfaktorer (Pettersen 2005:

55-56). Elevenes ansvar må imidlertid kombineres med et tett samarbeid med veileder, og regelmessige evalueringer av sin innsats (Pettersen 2005: 19). Evaluering av egen innsats inngår i begrepet metakognisjon. Metakognisjon knyttes til begrepet å lære å lære, og man kan si det er en type kompetanse som referer til en overordnet innsikt og evne til å reflektere over egne læringsprosesser, læringsstrategier og kunnskaper. Om man har metakognitiv kompetanse, har man både kunnskap om og kontroll over disse forholdene, hvilket man bruker til å overvåke og eventuelt regulere ulike fremgangsmåter og strategier i forhold til ulike kompetansemål. Metakognisjon har både individuelle og kollektive dimensjoner. Læreren kan hjelpe elevene med å utvikle strategier for metakognisjon ved å gjøre summeringer og refleksjon til en systematisk del av undervisningsopplegget, men læringen stimuleres også når elevene får mulighet til å dele sine fortolkninger med hverandre (Strømsø, Lycke og Lauvås 2006: 35 og 36). Civic-undersøkelsen viste som sagt at yrkesfagelevne skårer dårligere enn elevene på studiespesialiserende på kognitive spørsmål. Kan det da være at de også er svakere enn elevene på studiespesialiserende i metakognisjon?

2.4.5 Motivasjon og «tro på mestring» versus «lært hjelpeløshet»

Elevenes måte å forholde seg til POU på, kan ikke fullt ut forklares med deres evner eller kognitive nivå, som skissert over. Læring knytter seg også uløselig til motivasjon, hvilket Hellstrup (2000 i Pettersen 2005: 49) spissformulerer ved å si: «For umotiverte elever finnes det neppe noen råd som er av særlig verdi» - med andre ord: Ingen motivasjon, ingen læring. POU krever mer av både lærer og elev enn ren overføring av kunnskap, og metoden forutsetter altså en dobbelt motivering, både hos lærer og elev. POU kan imidlertid også fremme motivasjon. Motivert atferd vil alltid være bestemt av sammensatte årsaker, og det er derfor sjeldent én faktor som gir en dekkende forklaring. Det finnes et stort antall psykologiske motivasjonsteorier, men jeg vil i denne oppgaven støtte meg til definisjonen av motivasjon som «bevisst eller ubevisst vilje hos en person til å ville utføre en viss handling» (Egidius 2003: 333). Da læring som sagt knytter seg uløselig til motivasjon, knytter følgelig denne definisjonen slik jeg ser det læring til vilje. Kan man med grunnlag i dette da si at læring er et viljespørsmål?

Man kan si at det finnes to former for motivasjon, indre og ytre (Imsen 2003: 232). I kognitiv teori vektlegges indre motivasjon, ved at menneskets iboende aktivitetstrang og vitebegjær anses som drivkreftene (Imsen 2003: 54). Dette er i tråd med den generelle

læreplan, som sier at «god undervisning setter læring i gang, men det er eleven som må fullføre læringen» (Utdanningsdirektoratet, 2010i). Dette utdraget viser igjen til elevenes ansvar for egen læring. Motivasjon har også sammenheng med grunnleggende verdier. Som nevnt i del 2.4.2, utgjør elevenes opplevelse av akkomodasjonens nytteverdi, og følgelig graden av deres trang/vilje til å oppnå likevekt mellom tidligere kunnskap og ny, sentrale aspekter ved indre motivasjon. Dette indikerer slik jeg ser det viktigheten av at elevene både forstår formålet med faget, og at de er interesserte i å lære seg det – noe som igjen støtter synet på læring som et viljespørsmål. Da kunnskapen som trengs i POU ikke er gitt i utgangspunktet, må elevene aktivt skaffe seg økt innsikt i problemet de arbeider med. Dette krever en holdning preget av initiativ, undersøkelse og etterspørring av kunnskap (Lycke 2002: 60), med andre ord vilje og interesse. Sagt på en annen måte er hva slags holdning elevene har til å lære seg faget avgjørende for hva de vil lære. Spørsmål som kan stilles i forbindelse med dette kan være: Er det kollektive holdninger innad i klassen i retning av at det er «kult» å være flink i faget, eller grenser det til «tabu»? Om det anses som «ukult» å være flink, kan det tenkes at dette fordrer underprestering, og jeg lurer på om dette varierer mellom studiespesialiserende og yrkesfag. Yrkesfagelever har jo i utgangspunktet valgt seg bort fra akademiske fag, men må likevel ha dette fellesfaget. Er da interessen og viljen for å lære seg samfunnsfag like stor på yrkesfaglige som på studiespesialiserende utdanningsprogram? Hvis ikke, påvirker dette hvordan lærerne bruker POU som metode?

Noe som har stor betydning for elevenes opplevelse av nytteverdi i faget, og dermed for deres indre motivasjon, er deres opplevelse av relevans. Skolen fremholder en type kunnskap og verdier som elevene ikke nødvendigvis identifiserer seg med, hvilket kan føre til en fremmedgjøring i forhold til skolen for dem. Dette viktiggjør at skolen tar utgangspunkt i elevenes livsverden, noe som både kan knyttes til begrepet tilpasset opplæring og *third space*. *Third space* presenteres av Kris Guitierrez og Betsy Rymes (1995: 453) som koblingen mellom skolens offisielle sfære og elevenes private sfære. I dette tredje rommet blir lærerens og elevenes kulturelle interesser tilgjengelig for hverandre, hvilket muliggjør krysskulturell kommunikasjon. Læreren og elevene konstruerer sammen klasserommets terreng, noe som blir av spesiell viktighet i undervisning uten entydige svar (Guitierrez og Rymes 1995: 468). Dette speiler også over på det kognitivt konstruktivistiske læringssynet, som vektlegger at ny informasjon skal introduseres i en meningsfylt kontekst. Denne formen for tilpasset opplæring kan føre til indre motivasjon hos elevene, fordi de tvinges til å anerkjenne at faget angår dem.

Over har jeg gjort rede for noen faktorer som har konsekvenser for den indre motivasjonen hos elevene hva angår faget og arbeidsmetoden, men indre motivasjon knyttes også til elevenes selvsvurdering og hvorvidt de har tro på at de kan klare arbeidet (*self-efficacy*). *Self-efficacy* er situasjonsbestemt, og elever kan derfor eksempelvis ha stor tro på egen mestringsevne i noen fag, mens de opplever utilstrekkelighet i andre (Egidius 2003: 454). Fordi samfunnsfag er et akademisk fellesfag som skiller seg fra yrkesfagelevenenes programområder, kan det kanskje tenkes at den troen de har på egen mestring der varierer i forhold til de yrkesrettede fagene de selv har valgt. Motsatsen til *self-efficacy* er *lært hjelpeløshet*, der man ikke engang prøver fordi man tror at man ikke klarer det likevel (Tetzchner 2001: 481). Dette kan grunnes angst for å mislykkes. I tråd med det hedonistiske prinsipp er vi motivert til å unngå det vi ikke liker, og oppnå det vi liker. Ytre motivasjon baseres også på dette prinsippet, og noe de fleste elever liker å oppnå, er gode karakterer og andre former for positiv tilbakemelding. Karakterene og tilbakemeldingene fungerer som ytre insentiver for læringen, og en ren ytre motivasjon er dermed motsatsen til en indre motivasjon av interesse og nysgjerrighet for alt som er nytt og ukjent. Jeg lurer på om lærerne opplever at elevene på yrkesfag og studiespesialiserende er like opptatt av karakterer, og om denne eventuelle forskjellen kommer til synet i måten lærerne bruker POU på i samfunnsfag.

2.5 Sammendrag av teoretiske perspektiver om POU

I dette teorikapittelet har det på grunnlag av oppgavens problemstilling blitt gjort rede for relevant teori om POU. Kapittelet ble innledet med et blikk på hvordan læringsutbyttet av POU kan fremme livslang læring i et kunnskapssamfunn. På bakgrunn av det ble så metodens trening av både kunnskaper og ferdigheter gjort rede for. Delen som omhandlet POU kan anses som kapittelets hoveddel. Teorien om POU ble gjennomgått på en reflekterende og kritisk måte, i forhold til hvilke muligheter og begrensninger som kan ligge i metoden på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Denne gjennomgangen la også grunnlag for videre spørsmål og antakelser rundt metodens bruk på de ulike utdanningsprogrammene, og de spørsmålene vil belyses i oppgavens analyse- og diskusjonskapittel. Til slutt ble lærings- og elev-forutsetninger i POU gjort rede for, og metoden ble blant annet knyttet til et kognitivt konstruktivistisk læringssyn. Elevenes ansvar for egen læring og motivasjon ble også belyst. Teorien om POU utgjør, sammen med dataene, grunnlaget for oppgavens analyse- og diskusjonskapittel.

3 Metode

Den opprinnelige betydningen av ordet metode er «veien til målet» (Kvale og Brinkmann 2009: 121). Veien til målet må gjøres eksplisitt gjennom en plan for hvordan undersøkelsen skal legges opp og gjennomføres, hvilket kalles et «forskningsdesign» (Thagaard 2009: 48). Metodekapittelet kan sies å i sin helhet være en beskrivelse av mitt forskningsdesigns *hva, hvem, hvor og hvordan*. Hensikten med metodekapittelet er å gi tilstrekkelig informasjon til å vurdere grunnlaget for de analyser, drøftninger og refleksjoner jeg gjør meg i de neste kapitlene. I del 3.1 beskrives prosessen med valg av fokus for oppgaven og forberedende arbeid for studien, og i del 3.2 pekes det på ulike problemstillinger knyttet til validitet og reliabilitet. I del 3.3 redegjøres det for studiens forskningsmetodiske tilnærminger: Fenomenologi og hermeneutikk, og del 3.4 inneholder en beskrivelse av metodiske avveininger i forbindelse med kvalitative intervjuer. Del 3.5 omhandler de metodiske avveininger som man må ta hensyn til i forbindelse med case-studier, og del 3.6 gjør rede for utarbeidningen av intervjuguiden. Del 3.7 beskriver studiens pilotering og operasjonaliseringene av POU, del 3.8 redegjør for utvalg og samplingskriterier, og i del 3.9 beskrives transkriberingen av intervjuene. I del 3.10 sammenfattes til slutt kapittelet, og de metodiske vurderingene og hensynene som ble tatt for å gjennomføre en så valid og reliabel studie som mulig.

3.1 Valg av fokus for oppgaven og forberedende arbeid for studien

Beslutningen om å skrive om POU ble tatt i skrivekurs-uka i DIDMET 4200, i august 2009. Ideen om å sammenlikne lærernes bruk av POU i samfunnsfag på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram, kom etter en fruktbar samtale med Helge Lauritsen 10. september. Jeg fikk også positive tilbakemeldinger, blant annet fra mine to veiledere, på dette komparative fokuset. Forskningsspørsmålet ble utarbeidet og omgjort noen ganger i løpet av høsten, i samarbeid med mine veiledere, og i desember tok jeg kontakt med dem som sa seg villig til å være mine informanter i studien. I januar ble søknaden til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) sendt, og jeg fikk raskt tilbakemelding om at studien kunne settes i gang.

3.2 Validitet og reliabilitet

En viktig oppgave for forskere ved ethvert forskningsprosjekt, er å sørge for at studien blir så valid og reliabel som mulig. Begrepene sier sammen noe om kvaliteten av undersøkelsen. Egon E. Guba og Yvonna S. Lincoln (1985, 1989 i Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005: 198) opererer med begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse som mål på kvalitet i kvalitative forskningsopplegg, ettersom de mener at kvalitative undersøkelser må vurderes på en annen måte enn kvantitative undersøkelser. Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen (2005: 71-72) vektlegger på sin side at det er en særegen logikk ved kvalitative studier, men at det noen ganger kan være relevant for kvalitative studier med reliabilitet og validitet, slik det er forstått i kvantitative undersøkelser. Jeg støtter meg her til Johannessen, Tufte og Kristoffersen, og vil nå vise hva jeg legger i de to begrepene. Validitet er et slags målingsfenomen, for funnenes gyldighet eller troverdighet. Johannessen, Tufte og Kristoffersen presiserer at validitet ikke må oppfattes som noe absolutt, men som et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt. For denne oppgaven er det mest hensiktsmessig å vektlegge begrepsvaliditet, samt å nevne ytre validitet.

Begrepsvaliditet dreier seg om relasjonen mellom de konkrete dataene og det generelle fenomenet som skal undersøkes. Spørsmålet en må stille seg som forsker er om dataene er gode (valide) representasjoner av det generelle fenomenet, altså om studien representerer virkeligheten, og om den måler det den gir seg ut for å måle (Johannessen et al. 2005: 199). Først og fremst er det avgjørende for validiteten at informantene sier sannheten, fremfor å eksempelvis si det de tror intervjueren vil høre. For å sammenlikne informantenes utsagn, er det dessuten viktig at de har en så lik forståelse av spørsmålene forskeren stiller som mulig. Tilsvarende viktig er det at forskeren forstår informantenes svar slik de var ment. I forbindelse med en komparativ studie med syv informanter, medfører dette særlige utfordringer. Forskerens uavhengighet er et annet viktig krav som må møtes for at en studie skal kunne regnes for å være valid. Strategier kan benyttes for å unngå at intervjuerens egne synspunkter påvirker informantene, og på den måten legger føringer for hva som blir sagt. Strategier kan også benyttes for å unngå at forskerens egne synspunkter påvirker tolkningene av funnene. Hvordan de ulike utfordringene ble forsøkt møtt i denne studien vil jeg komme tilbake til i del 3.4.2 og 3.4.3.

Ytre validitet i kvantitative undersøkelser dreier seg ofte om hvorvidt det er mulig å gjøre en statistisk generalisering av funn fra et utvalg til en populasjon, mens ytre validitet i

kvalitative undersøkelser setter fokus på overførbarheten av kunnskap. Kan eksempelvis resultatene fra denne studiens informanter i Oslo overføres til lærere på Vestlandet?

Undersøkelsens overførbarhet kan styrkes hvis forskeren lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige i andre sammenhenger. Utover det har jeg imidlertid ingen ambisjoner om generalisering, ettersom man ikke kan bruke case-studier for å undersøke utbredelsen av et fenomen. Dette er likevel ikke et problem slik jeg ser det. Hensikten med denne studien er nemlig å få informasjonsrikdom om hvordan informantene forholder seg til POU i samfunnsfag, og deres opplevde muligheter og begrensninger rundt metoden, på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram (Johannessen et al. 2005: 18-199).

Reliabilitet handler om undersøkelsens pålitelighet, hvilket er et grunnleggende fokus i all forskning. Reliabilitet knytter seg til hvilke data som brukes, måten de blir samlet inn på og hvordan de bearbeides. Det viktigste hensynet til reliabilitet i forskning, er studiens etterprøvbarehet. I kvantitative undersøkelsesopplegg er reliabilitet kritisk, og i motsetning til validitet, finnes det ulike måter å teste datas reliabilitet på. I kvalitative studier er imidlertid ikke full etterprøvbarehet mulig, ettersom det ikke vil la seg gjøre å gjennomføre nøyaktig de samme intervjuene igjen. Det er ofte samtalen som styrer datainnsamlingen i kvalitative studier, og intervjuene er derfor ikke stramt strukturerte. Intervjuer er dessuten situasjonsbestemte, og selv om jeg skulle intervjuet de samme subjektene ved en senere anledning, ville deres situasjon være annerledes enn ved sist intervjusituasjon. Om jeg skulle intervjuet andre subjekter, ville konteksten være annerledes for dem enn for de første subjektene jeg intervjuet. I kvalitativ forskning bruker man dessuten seg selv som instrument. Det kan hende at mitt kjønn og min alder påvirket intervjuet på måter jeg ikke en gang var klar over. Ingen andre har dessuten akkurat det samme erfaringsgrunnlaget som meg, og kan derfor ikke sette seg inn i prosessen på samme måte. Det er likevel viktig å gjøre forskningsstrategien så transparent som mulig, for å styrke påliteligheten og legge til rette for at andre kan gjøre en mest mulig tilsvarende undersøkelse. For å gjøre en replikasjon av min studie mulig, vil jeg gi en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten gjennom hele forskningsprosessen. Dette gjelder blant annet min dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser, operasjonaliseringer og mine endelige funn. Jeg vil gjøre alle intervju spørsmålene tilgjengelige ved å legge ved intervjuguiden som vedlegg (vedlegg 2). Videre i dette kapittelet vil jeg også forsøke å vise de strategier jeg har brukt for å ivareta studiens validitet og reliabilitet. Eksempelvis vil jeg gjøre rede for samplingskriterier og prosedyrer, slik at det kan

gjentas, og være grundig i kildegjengivelsen av analyserte dokumenter (Johannessen et al. 2005: 198-199).

3.3 Valg av forskningsmetodisk tilnærming

Epistemologi dreier seg om «hvordan vi kan få kunnskap om virkeligheten» (Johannessen et al. 2005: 345). I forbindelse med ethvert kvalitativt forskningsprosjekt, er et grunnleggende spørsmål ”kan og bør sosial virkelighet anses som objektive realiteter som eksisterer uavhengig av de sosiale aktørene, eller kan og bør de ses på som sosiale konstruksjoner skapt av sosiale aktørers oppfatninger og handlinger?” Uten å undervurdere viktige bidrag fra den «objektivistiske» forståelseshorisonten, kan man fastslå at oppfatningen av kunnskap som en sosial konstruksjon har fått stadig større utbredelse. Peter L. Berger og Thomas Luckmanns (2004: 25-26) standpunkt fremkom av tittelen på deres bok ”Den samfunnsskapte virkelighet” (1967), og hovedpoenget deres kan sammenfattes i følgende korte utdrag: «Spesifikke ansamlinger av 'virkelighet' og 'kunnskap' kan knyttes til spesifikke sosiale kontekster». Med grunnlag i forskjellige sosiale kontekster, finnes det altså forskjellige konstruksjoner av kunnskap. I forbindelse med dette blir hvordan man skal tolke informantenes utsagn et overordnet spørsmål. Mer konkret må en som forsker spørre seg innenfor hva slags kontekst utsagnene er gitt. Den sosiale konteksten som utsagnene er gitt innenfor i denne studien, er lærernes undervisning i samfunnsfag på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Deres utsagn er med andre ord erfaringsbasert kunnskap.

Selv om det vanskelig lar seg gjøre, ønsker de aller fleste forskere at kunnskapen i det minste til en viss grad skal kunne generaliseres, og utviklingen av forskningsmetode handler blant annet om å utvikle strategier som bidrar til at kunnskapen man konstruerer er så valid som mulig. Det finnes mange ulike forskningstilnærminger, som med utgangspunkt i teoretiske perspektiver og fokus argumenterer for ulike metodiske løsninger for å finne frem til gyldige funn (Patton 2002: 104-120). Forskere klarer ikke enes om hva som er den beste kvalitative forskningsdesignen, og kvalitativ metode kjennetegnes derfor nettopp av fraværet av én analytisk hovedretning. Denne oppgavens fokus, komparative ambisjon og omfang har heller ikke gjort det mulig å følge én metode eksklusivt, og den drar derfor veksler på teorigrunnlaget for både fenomenologisk og hermeneutisk metode. I de følgende to avsnittene blir noen aspekter ved disse to forskningsmetodiske retningene drøftet.

3.3.1 Fenomenologi

I motsetning til positivisme (her forstått som: absolutt gyldig kunnskap, på ethvert sted, til enhver tid, og for alle mennesker), kan fenomenologi knyttes opp mot et konstruktivistisk syn på kunnskap. Man kan si at fenomenologi er «det som viser seg», det vil si ting eller begivenheter slik de «fremtoner» seg for oss og umiddelbart oppfattes av sansene våre (Johannessen et al. 2005: 80). Når det er snakk om kvalitativ forskning, kan man si at fenomenologi mer bestemt er et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver (actor's point of view). Man søker altså å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer og subjektive opplevelser (menneskets livsverden), fordi man legger til grunn en forståelse om at den virkelige verden er den mennesker oppfatter (Kvale 1997: 40). En fenomenologisk reduksjon innebærer at interessen sentreres rundt fenomenverdenen slik informanten opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen (Kvale 1997: 40). På grunnlag av dette kan vi se at fenomenologien har vært relevant for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet, ved å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden (Kvale og Brinkmann 2009: 46). I denne studien blir imidlertid intervjupersonens livsverden også tolket av forskeren, hvilket jeg vil komme tilbake til i del 3.3.2.

Når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver, brukes et semistrukturert livsverdenintervju. I tråd med fenomenologiske prinsipper, vil studien støtte seg til intervjuer som datakilder i undersøkelsen av fenomenet POU i samfunnsfag på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Semistrukturerte livsverdenintervjuer nødvendiggjør både en særegen tilnærming og teknikk. Formen ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men har som et profesjonelt intervju et formål. Hensikten er å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig erfaringer med og fortolkninger av fenomenet som blir beskrevet. En intervjuguide avgrensar bestemte temaer, som også kan inneholde forslag til spørsmål, og intervjuet gjennomføres i overensstemmelse med dette. Intervjuene blir som regel transkribert, noe som også ble gjort i denne studien. Dette gjøres for å oppnå en god refleksjon rundt resultatene, samt for senere bruk av empiri i analysedelen (Kvale og Brinkmann 2009: 49).

3.3.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk legger vekt på betydningen av å fortolke folks kunnskap, hvilket står særlig sentralt i oppgavens analysedel. En hermeneutisk tilnærming fremhever at det ikke finnes én sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer, i tråd med konstruktivistiske prinsipper (Thagaard 2009: 39). Hermeneutikk har tradisjonelt vært knyttet til fortolkning av tekster fra litteratur, juss og religion, men begrepet ”tekst” har senere blitt utvidet til å inkludere handlinger og diskurs (conversations that create the objects of which they speak). En slik forståelse av tekst er ikke kontroversiell i et intervjustudium som dette, da det med utgangspunkt i samtalen faktisk produseres en tekst, transkripsjonen. Man kan se på tolkningen av intervjutekster som en dialog mellom teksten og forskeren, hvor forskeren fokuserer på den mening teksten formidler (Thagaard 2009: 39). I et hermeneutisk perspektiv må da to tekster fortolkes: Først dialogen som skaper intervjuteksten, og deretter den skapte teksten (Kvale 1996: 49). Fordi forskeren må fortolke en virkelighet som allerede er fortolket av informantene, innebærer tolkningen av teksten det Anthony Giddens (1982 i Geertz 1973: 14-15) kaller en «dobbel hermeneutikk».

Ulike nivåer av fortolkning kan knyttes til at forskeren pendler mellom «erfaringsnære» og «erfaringsfjerne begreper». Erfaringsnære begreper uttrykker den forståelse som de personer som blir studert selv benytter om sine handlinger. Erfaringsfjerne begreper viser på sin side til de begreper som har tilknytning til samfunnsvitenskapelig teori, og går med andre ord utover den forståelsen som deltakerne har av sine handlinger (Thagaard 2009: 41). Dette fører til den doble hermeneutikk som beskrevet ovenfor, hvilket gjør samfunnsvitenskapelige data vanskelige å fortolke (Giddens 1987: 20). Fortolkninger av tekst vil alltid preges av fortolkerens antakelser, noe som påpekes av Steinar Kvale (1996: 48): «The interpreter cannot 'jump aside' the tradition of understanding he or she lives in». Dette gjelder også for fenomenologien. Med den hensikt å begrense dette problemet, er det å gjøre sine egne antakelser eksplisitte en vanlig strategi å bruke. På den måten kan man også selv oppnå større bevissthet om hvordan visse formuleringer og begreper kan legge føringer for fortolkningen, og ta hensyn til dette når man tolker data. Dette har jeg blant annet gjort i innlednings- og teorikapittelet, ved å vise til tidligere forskning og egne antakelser.

3.4 Metodiske avveininger i forbindelse med kvalitative intervjuer

Det kvalitative intervjuet er ikke bare et supplement til grunnleggende vitenskapelige kvantitative kjensgjerninger som er innhentet via eksperimenter og spørreskjemaer - det er også en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av deres livsverden (Kvale og Brinkmann 2009: 49). Da studiens fokus var «lærernes stemme», ble intervju valgt som metode for datainnsamling fremfor observasjoner. Intervjuer kan gi tilgang til erfaringer og synspunkter som ikke hadde vært mulig å få tilgang til på annen måte (Scott 1996: 67). Observasjon kan imidlertid brukes for etterfølgende studier av POU, for å gi et annet innblikk i samfunnsfagsundervisningen.

3.4.1 Meningsproduksjon

Kvale (1996: 5-10) har som sagt utarbeidet en intervjustrategi som han kaller for et semistrukturert livsverdenintervju, og for å illustrere hvordan forståelse bør skapes med utgangspunkt i subjektene selv, benytter han seg av to metaforer, intervjueren som gruvearbeider og intervjueren som en reisende. Gruvearbeideren (the miner) anser kunnskap som metall som skal avdekkes, og hensikten er at kunnskap som hentes ut av subjektene ikke skal «forurenses» av gruvearbeideren. Dette gjelder enten man søker objektive fakta som kan kvantifiseres eller biter av essensiell mening. I den andre metaforen forstås intervjueren som en reisende (the traveller), og reisen leder til en historie som kan fortelles når han/hun kommer tilbake. Intervjueren reiser med kart eller i ukjent terreng, og blir kjent med forskjellige temaer i informantens livsverden ved å stille spørsmål som leder dem til å fortelle sine egne historier. Når intervjueren oppfattes som en reisende, ses intervju og analyse som sammenvevde faser i en konstruksjon av kunnskap (Kvale og Brinkmann 2009: 68). Gruvemetaphoren illustrerer en forståelse av kunnskap som gitt, mens reisemetaphoren imidlertid bygger på en konstruktivistisk forståelse, som impliserer en samtalende tilnærming til forskning. Ifølge Kvale (1996: 13) er det i samfunnsforskningen en dreining fra eksterne observasjoner og manipulering av menneskelige subjekter, til en forståelse av mennesker ved hjelp av samtaler. Denne oppgaven bygger på en forståelse av intervju som en samtale, og støtter seg videre til Kvales reisemetamor.

3.4.2 Intervjustrategi

Kvale (1996: 32) peker på at kvalitative intervjuer skiller seg fra kvantitative undersøkelser på den måten at det finnes få standardiserte prosedyrer for hvordan man skal gjennomføre dem. En samtale er sporadisk, og mange metodiske valg må gjøres fortløpende under intervjuet. Formålet med kvalitative forskningsintervjuer er som sagt å beskrive og forstå sentrale temaer i subjektene erfaringer, hvilket gjør det å lytte til både eksplisitte meninger og det som blir sagt «mellom linjene» nødvendig. Dette er ingen lett oppgave, og i tillegg kan det oppstå misforståelser, som nevnt i avsnittet om validitet. David Scott (1996: 66) peker på «...misforståelse mellom intervjueren og subjektet» og «misforståelse mellom subjektets redegjørelse og hendelsene og perspektivene subjektet beskriver», som to hovedkilder til misforståelser som kan lede til at intervjueren gir en feilrepresentasjon av subjektets erfaringer. Representasjoner vil aldri kunne være helt presise, men det finnes en rekke strategier man kan bruke for i størst mulig grad å unngå eller begrense disse kildene til misforståelser.

Eventuelle misforståelser mellom intervjueren og subjektet kan begrenses ved hjelp av en rekke «intervjutekniske» virkemidler og strategier. Man kan for eksempel som intervjuer forsøke å forsikre seg om at man oppfatter både det implisitte og det eksplisitte korrekt, ved å «sende tilbake» fortolkningen man selv gjør. På den måten kan subjektet bekrefte, avkrefte og/eller presisere sine uttalelser (Kvale 1996: 32). Slik «tilbakesending» brukte jeg mye under intervjuene, eksempelvis ved å spørre «forstår jeg deg riktig når jeg oppfatter ...» eller «er det din mening at ...». Et kvalitativt forskningsintervju bør videre være fokusert og spesifikt, og det ble lagt mye arbeid ned i å utarbeide en god intervjuguide. Under intervjuene ble det vektlagt å lede informantene mot særskilte temaer fremfor særskilte meninger, slik at deres stemme skulle komme frem. Spørsmålene ble strukturert på en måte som i størst mulig grad kunne lette analysearbeidet, samtidig som ledende spørsmål ble forsøkt unngått. I stedet ble det gjennomgående benyttet åpne spørsmål, som på samme tid kan knyttes til relativt rigide spørsmålskategorier. Hensikten med det var å balansere hensynet til en operasjonalisering for analysearbeidet. Det som ble gangen i intervjuene, var at spørsmålet «kan du beskrive din undervisning i samfunnsfag på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram?» ble stilt først. Dette er et svært åpent spørsmål, og det var det første spørsmålet i intervjuguiden foruten bakgrunnsspørsmålene. Spørsmålet var bevisst, også med hensyn til plassering, da hensikten var at informantene skulle slappe av. Hensikten var også at

informantene skulle gi et momentant innblikk i hva de føler skiller deres undervisning på studiespesialiserende fra yrkesfaglige utdanningsprogram. Det ble da opp til meg som forsker å få frem dimensjonene i POU, ved å peile samtalen inn på temaet og videre delspørsmål i intervjuguiden. For ytterligere å få informanten til å slappe av, ble intervjuene holdt der informanten ønsket det, hvilket ble på informantens skole i samtlige tilfeller.

Eventuelle misforståelser mellom subjektets redegjørelse og hendelsene og perspektivene subjektet beskriver knytter seg i større grad til mer grunnleggende faktorer, som subjektets hukommelse og representasjon av hendelser. I boka *Mind, Self, and Society* understreker George Herbert Mead (2005: 144) at selvet alltid er i utvikling. Han mener at man konstituerer seg selv ved forskjellige øyeblikk, og at vi rekonstruerer virkeligheten i både fortid og nåtid. Sosiale aktører forklarer altså ikke bare hva de gjorde, men også hva de burde ha gjort. De vil med andre ord alltid gi mening til fortiden i lys av nåtiden. Med grunnlag i dette må altså intervjuutsagn alltid fortolkes i lys av både en samtidig og en fortidig kontekst.

3.4.3 «Tilsiktet naivitet» og «Hawthorne-effekten»

For å ha de beste muligheter for å oppfatte de mange nyansene i subjektens beskrivelser, må forskeren på forhånd sette seg godt inn i temaet for oppgaven. Det å sette seg godt inn i temaet på forhånd, og ha fokus på det gjennom intervjuet, kan imidlertid bli stående i et motsetningsforhold til å ikke la forskerens egne antakelser og oppfatninger bli styrende for samtalen. En strategi som tar sikte på å balansere disse to hensynene, er det Kvale og Brinkmann (2009: 50) kaller «tilsiktet naivitet». De skriver: «Intervjueren bør være nysgjerrig og lydhør for det som sies, så vel som for det som ikke sies. Dessuten bør intervjueren være kritisk ovenfor sine egne forutsetninger og hypoteser under intervjuet». En tilsiktet naivitet lar seg imidlertid ikke gjennomføre om informantene på forhånd er kjent med forskerens antakelser, og jeg var av den grunn påpasselig med å ikke fortelle informantene om mine synspunkter og oppfatninger. Ytterligere ble det valgt å la være å fortelle informantene at fokuset i studien var POU. Ved å unnlate å fortelle informantene at fokuset for oppgaven var POU, ble det avgjørende for datainnsamlingen at jeg peilet samtalen inn på temaet. Dette ble gjort gjennom operasjonaliserte kategorier i en godt utarbeidet intervjuguide, hvilket vil gjennomgå i del 3.6 og 3.7. I stedet for å presentere studien som en studie av POU, ble den presentert som «en studie av metodikk i samfunnsfag». Det er ikke usant, selv om metodikk er et bredere felt enn et spesifikt fokus på POU. Valget om å presentere studien for

informantene på denne måten, ble gjort etter samtale med Harald Frode Skram. Skram mente at lærerne kunne ha ulike definisjoner av POU, og kanskje forveksle det med PBL, og at det derfor ville styrke studiens validitet om en operasjonalisering og tolkning ble gjort av meg. Videre påpekte han at en presentasjon av det spesifikke fokuset kan fordre uttalelser som er skjeve (biased), «både i positiv og negativ retning». Uttalelsene kan bli skjeve i negativ retning om informantene har fordommer mot metoden, mens de på den annen side kan bli skjeve i positiv retning om informantene sier det de tror forskeren vil høre. Dette ble spesielt viktig å forebygge, da observasjon ikke ble benyttet som tillegg til intervjuene i studien.

Man skal også som forsker være klar over at uttalelser kan bli skjeve i positiv retning kun ved at subjektene (her: lærerne) vet at de blir studert. Hawthorne-studiene, som ble gjennomført i USA i 1920-årene, dokumenterte at «det å bli undersøkt i seg selv frembringer positive endringer» (som igjen fordunster når undersøkelsen er ferdig). Dette ble senere kalt «Hawthorne-effekten» (Teigen 2004: 239). For å forsøke å sikre at lærerne snakket sant, ble det fra første kontakt vektlagt at studien ikke på noen måte er ment som en «kvalitetstest» av lærerne. Det ble presisert at hensikten med studien er å, gjennom lærernes erfaringer og meninger, kunne si noe om deres opplevde muligheter og utfordringer med tanke på metodikk i samfunnsfag på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram. I henhold til dette er «ingen svar gale». Informantene ble også selvsagt opplyst om at de ville bli anonymisert i oppgaven.

3.5 Metodiske avveininger i forbindelse med case-studier

Case-studier er en forskningsmetode som er mye brukt, ikke minst i forbindelse med kvalitative komparative studier. Den består i å samle inn så mye informasjon (data) som mulig om et avgrenset fenomen/et fåtall analyseenheter (case) (Johannessen et al. 2005: 84). Ifølge Robert E. Stake (1997: 406) er case-studier særlig egnet for å *studere «bounded systems which have a character and a totality which cannot be represented by scores, and are conducted to understand the complexity in dynamic systems»*. Min studie er et komparativt fler-case-design, hvilket viser til at studien består av flere caser eller studieobjekter som skal sammenliknes. Det finnes svært mange metodebøker om case-undersøkelser. Robert K. Yin (2003: 9) fremmer for sin del at case-studier favner klare fordeler når hvordan og hvorfor spørsmål stilles om samtidige hendelser (historiske tilnærminger ekskluderes), hvor forskeren

har liten eller ingen kontroll (eksperimenter ekskluderes). Jeg støtter meg til Yin sine synspunkter, og ser klare fordeler ved å bruke case-studie som metode i min oppgave, da fokuset mitt nettopp dreier seg rundt didaktikkens hvordan og hvorfor.

3.5.1 Undersøkelsens formål og tilnærming ved analysen

Denne studien er en kombinert deskriptiv, forklarende og eksplorativ studie. I et fenomenologisk perspektiv må forskningsspørsmålet formuleres slik at forskeren forsøker å forstå meningen med den erfaringen eller det fenomenet han studerer, og informantene spørres om å beskrive sine erfaringer (Johannessen et al. 2005: 81). Denne studien er deskriptiv i den forstand at den har til hensikt å beskrive hvordan lærernes erfaring er, med hensyn til bruk av POU i samfunnsfag på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram. Studien har imidlertid også et forklarende fokus, da den videre tar sikte på å oppnå en innsikt i hvorfor lærernes bruk eventuelt varierer. Studien søker med andre ord også årsaksforklaringer, hvilke x som er årsak til y (hvilke faktorer som er årsakene til eventuelt varierende POU på de ulike utdanningsprogrammene) (Johannessen et al. 2005: 57). Da det finnes lite, om noe forskningslitteratur om POU i det hele tatt, ville en ren deskriptiv studie av POU vært et viktig bidrag. Da det her imidlertid også anvendes et eksplorativt fokus, er det med den hensikt å generere forskningsspørsmål som kan utforskes i senere studier. Det at studien også har et eksplorativt fokus, gjør at den ikke har et rent induktivt fokus, som rene fenomenologiske studier. Yin (2003: 9) er nøye med å vise til hvorfor case-studier egner seg godt som forskningsstrategi for eksplorerende studier. Han mener imidlertid at man også i case-studier bør utarbeide teoretiske forestillinger på forhånd. På denne måten kan gode forskningsspørsmål utarbeides, og man har en veiledning i forhold til hva slags data som skal innsamles, samt hvordan disse skal analyseres. Yin (2003: 378) sier at noviser ofte tror at hensikten med en litteraturanalyse er å finne svar på hva som er kjent innenfor et forskningsfelt, mens han på sin side hevder at erfarne forskere går gjennom litteraturen for å utvikle skarpere og mer innsiktsfulle spørsmål. Studien kan med andre ord sies å ha en kombinert induktiv-deduktiv tilnærming. For å skille (noen lunde) mellom studiens ulike formål, vil det deskriptive og det forklarende fokuset komme tydeligst til syne i analyse og diskusjonskapittelet, og i kapittelet som omhandler sammenfattende perspektiver. Kapittelet som omhandler sammenfattende perspektiver inneholder imidlertid didaktiske refleksjoner og potensielle videre forskningsspørsmål i tillegg, og det har slik også et eksplorativt fokus.

3.6 Utarbeiding av intervjuguiden

Teoretiske forestillinger ble som sagt utarbeidet på forhånd, som et grunnlag for hva slags data som skulle innsamles og hvordan de skulle analyseres. På dette grunnlaget ble POU operasjonalisert i ulike kategorier, og spørsmålene i intervjuguiden er konkretiseringer av de operasjonaliserte kategoriene. Jeg fikk hjelp av veilederne mine på to ulike tidspunkt i utformingen av både de operasjonaliserte kategoriene og utarbeidelsen av intervjuguiden. Jeg fikk gode tilbakemeldinger på kategoriseringene, og intervjuguiden ble forholdsvis strengt strukturert for at svarene skulle være mulige å sammenlikne i analysen. Intervjuguiden startet med noen innledende bakgrunnsspørsmål (erfaring som lærer, både på studiespesialiserende samt yrkesfaglige utdanningsprogram; hva slags yrkesfaglige utdanningsprogram han/hun hadde erfaring med; fagbakgrunn, samt samfunnsdidaktisk bakgrunn). Bakgrunnsspørsmålene ble først og fremst tatt med for å kartlegge i hvilken grad informantene møtte samplingskriteriene (utvalg og samplingskriterier vil gjennomgå i del 3.8). Selv om man ikke vil kunne peke på sammenhenger mellom informantenes bakgrunn i en kvalitativ studie med syv informanter, ble bakgrunnsspørsmålene også tatt med i tilfellet et tydelig mønster skulle vise seg. Tydelige mønstre kan gi grunnlag for generering av videre forskningsspørsmål. Det eneste tydelige mønsteret som viste seg, var at de lærerne som hadde utdanningsprogrammet medier og kommunikasjon skilte det fra de andre yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5. Intervjuguiden fortsatte, som sagt tidligere i oppgaven, med dette åpne spørsmålet: «Kan du beskrive din undervisning i samfunnsfag på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram?» Resten av spørsmålene kan ellers deles inn i syv deler:

Del 1 omhandlet POU's simultane trening av kunnskap og ferdigheter, og inneholdt følgende spørsmål: «Varierer hvordan du fremmer elevenes ferdighetstrening samtidig som kunnskapstilegnelse mellom de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor/hvorfor ikke?»

Del 2 omhandlet lærerstyrt versus elevaktiv undervisning, og hvorvidt elevene evner å ta ansvar i egen læringsprosess. Delen inneholdt følgende spørsmål: «Varierer du graden av lærerstyrt undervisning mellom de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor/hvorfor ikke?» og «Opplever du at det varierer i hvilken grad elevene tar ansvar for egen læring på de ulike utdanningsprogrammene? Har du noen tanker om hvorfor?»

Del 3 omhandlet elevenes kunnskapsnivå og kognitive ferdigheter. Delen inneholdt følgende spørsmål: «Er det etter din mening forskjeller i forkunnskapene hos elevene på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram?», «Opplever du at elevenes 'tenkeferdigheter' varierer mellom de ulike utdanningsprogrammene?» og «Er det forskjell på hvordan du formulerer spørsmålene du stiller på de ulike utdanningsprogrammene, med hensyn til hva slags tenkemåter som kreves av elevene? Hvorfor/hvorfor ikke?»

Del 4 omhandlet kilder, men spørsmålene tar også opp i seg elementer av refleksjon og resonnering, multiple perspektiver, og lærerstyrt versus elevaktiv undervisning. Delen inneholdt følgende spørsmål: «Bruker du læreboka eller andre læremidler på en måte som gir elevene rom for selvstendig refleksjon og resonnering? Varierer du dette mellom de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor/hvorfor ikke?», «Varierer det mellom de ulike utdanningsprogrammene om du gir elevene oppgaver som krever at de bruker flere kilder? Hvorfor/hvorfor ikke?» og «Varierer det mellom de ulike utdanningsprogrammene om du gir elevene kilder versus at de finner kildene selv? Hvorfor/hvorfor ikke?»

Del 5 omhandlet elevenes trening av problemorienterende ferdigheter, som deres muligheter for undring, resonnering, vitenskapelig metode og empirisk analyse. Delen inneholdt følgende spørsmål: «Hvilken plass har elevenes mulighet til å undre seg i din undervisning på de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor?», «Hvilken plass har elevenes mulighet til å resonnere i din undervisning på de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor?», «Varierer hvor ofte du gir elevene oppgaver hvor de må sette opp hypoteser, undersøke/analysere noe og deretter trekke en konklusjon, mellom de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor/hvorfor ikke?», «Vektlegger du det å lære elevene å vurdere noe (et begrep/en sak/et fenomen) mer eller mindre på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram? Hvorfor/hvorfor ikke?»

Del 6 omhandlet elevenes trening i multiple perspektiver/perspektivtaking og kritisk tenkning, og delen inneholdt følgende spørsmål: «Varierer det mellom de ulike utdanningsprogrammene i hvilken grad du gir elevene problemstillinger som kan ha flere svar? Hvorfor/hvorfor ikke?», «Legger du mer eller mindre vekt på at elevene skal sette seg inn i flere perspektiver rundt et tema/fenomen/begrep på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram? Hvorfor?», «Legger du mer eller mindre vekt på å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram? Hvorfor?»

Del 7 omhandlet elevenes muligheter for trening i metakognisjon, og inneholdt følgende spørsmål: «Varierer det mellom de ulike utdanningsprogrammene i hvilken grad du bevisstgjør elevene deres nye kompetanse etter arbeid med noe? Hvorfor/hvorfor ikke?»

Sist i intervjuet stilte jeg spørsmålet: «Om jeg nå skulle spørre deg alle spørsmålene igjen, er det noe du ville tilføyd?» Dette spørsmålet stilte jeg for å være sikker på at informanten ikke satt igjen med noen løse tråder, noe usagt, ustilte spørsmål eller uoppklarte misforståelser.

3.7 Pilotering og operasjonaliseringer av POU

Hvis et mønster basert på empiriske data passer inn med det mønsteret forskeren har basert på antakelser og teoretiske begreper, kalles det mønstermatching. Mønstermatching kan tyde på intern validitet, sier Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2005: 187-188). 15. januar gjennomførte jeg et pilotintervju. Dette ble gjort som en forberedelse for senere intervjuer, både i forhold til test av intervjuguiden og operasjonaliseringene, spørsmålsstillinger, båndopptaker, og meg selv som intervjuer. Testinformanten møtte samplingskriteriene, hvilket jeg vil komme tilbake til i del 3.8. Resultatet av piloteringen var at jeg følte meg tryggere i rollen som intervjuer, og jeg ble mer bevisst på mine spørsmålsstillinger og eventuelle påvirkninger på informanten. Intervjuguiden fungerte etter sin hensikt, men jeg gjorde likevel et par begrepstilpasninger, la til et par spørsmål, og endret noe på spørsmålsrekkefølgen. Pilotintervjuet viste klare mønstre mellom mine teoretiske antakelser og intervjuets empiri, og jeg beholdt derfor de operasjonaliserte kategoriene som var gjort av POU. De operasjonaliserte kategoriene kan sies å være konkretiseringer av teorigrunnlaget for POU, og teorikapittelet kan med andre ord ses på som en gjennomgåelse av begrepets operasjonaliseringer. Operasjonaliseringene vil også brukes for å meningskategorisere analysen, hvilket utdypes i kapittel 4. De operasjonaliserte kategoriene kan listes slik: Kunnskapslæring og ferdighetstrening; lærerstyrt versus elevaktiv undervisning; kunnskapsnivå, kognitive ferdigheter og problemstillinger; kilder; problemorienterte ferdigheter (undring, resonnering, vitenskapelig metode og empirisk analyse); perspektivering og kritisk tenkning; og metakognisjon.

3.8 Utvalg og samplingskriterier

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, hvilket vil si at man velger informanter som har de egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til studiens problemstilling (Thagaard 2009: 55). I tråd med studiens fenomenologiske perspektiv, måtte informantene ha de erfaringene som skulle studeres. Utvalgskriteriene som ble utarbeidet for studien var: «lærere som jobber i videregående skole og har erfaring med samfunnsfagsundervisning på både studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram». Det ble tilstrebet å finne lærere som hadde både studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram i fellesfaget samfunnsfag i skoleåret studien ble gjort (2009/2010), slik at erfaringene, refleksjonene og sammenlikningene skulle være så nye og pålitelige som mulig. Videre ble det tilstrebet å finne lærere som hadde fagbakgrunn i samfunnsfag, samt samfunnsdidaktikk. Det var også et ønske å finne lærere med lang erfaring, da det kan føre til en balanse mellom idealisme og pragmatikk. En tilstrebelse av å intervju lærere av begge kjønn ble også gjort, ettersom det resulterer i et mer representativt utvalg. Sammenlagt fem til åtte informanter var ønskelig med hensyn til studiens omfang.

Samplingen av lærere ble gjort over e-post og telefon. Det viste seg å være vanskeligere enn først forventet å finne informanter som sto til samplingskriteriene. Etter å ha sendt e-post og ringt til 16 skoler i Oslo og Bærum, var det syv lærere som ønsket å være informanter i studien. Alle skrev enkeltvis under på en samtykkeerklæring, skrevet i NSD sin mal (vedlegg 1). Intervjuene ble holdt i uke 6 og 7 i februar våren 2010, uten problemer. Hvert av intervjuene varte rundt 1,5 time, noe informantene var blitt informert om på forhånd, og hadde gitt uttrykk for at var i orden. Alle informantene hadde erfaring med samfunnsfagsundervisning på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Kun én av informantene hadde ikke begge linjene i samfunnsfag skoleåret 09/10, men vedkommende hadde imidlertid 12 års erfaring som lærer; 8 års erfaring med studiespesialiserende samfunnsfag og 6 års erfaring med yrkesfag i samfunnsfag. Informantene hadde erfaring i læreryrket som varierte mellom 1,5 år og 24 år, og de hadde en gjennomsnittlig fartstid på ca. 12 år. De hadde i gjennomsnitt ca. 9 års erfaring med studiespesialiserende i samfunnsfag, og gjennomsnittlig ca. 8 års erfaring på yrkesfag i samfunnsfag. Av ulike typer yrkesfag, hadde de sammenlagt erfaring med design og håndverk, elektrofag, medier og kommunikasjon, barne- og ungdomsarbeid, matfag, fotarbeid, mekaniske fag, maler, byggtapetserer, hudpleie, helse og sosial, form og farge,

kokk og servitør, service og samferdsel, snekker, rørlegger, frisør og kjøretøy. 6 av 7 av informantene hadde samfunnsfaglig bakgrunn, og 6 av 7 av dem hadde hatt samfunnsdidaktikk. 2 av dem var kvinner og 5 av dem var menn. De 7 informantene har blitt tildelt følgende pseudonymer: Per, Martin, Kari, Jon, Mette, Erik og Ove.

3.9 Transkribering av intervjuene

Intervjuene ble skrevet ut ordrett og i sin helhet, som grunnlag for analysen. Det ble da 101 sider i skrifttypen Times New Roman, med skriftstørrelse 12 og enkel linjeavstand.

Transkripsjonene ga ytterligere et godt innblikk i datamaterialet, og de ble skrevet ut rett etter endt intervju, da tanker om hva som fremsto som viktig fortsatt var friskt i minne. Dette var fordelaktig ved at jeg noterte stikkord for analysen fortløpende under transkriberingen. Det lingvistiske presisjonsnivået er forholdsvis lavt. Jeg noterte meg i transkripsjonene der informantene lo, men det ble ikke lagd noen oversikt over hvor mange sekunder det varte. Hosting, nøling eller annen ikke-verbal kommunikasjon ble heller ikke notert, da det ikke ble ansett som relevant for denne type studie.

3.10 Sammendrag av metodiske vurderinger

I metodekapittelet ble det redegjort for studiens forskningsdesign, samt de metodiske vurderingene og hensynene som har blitt gjort for å gjennomføre en så valid og reliabel studie som mulig. Valg av fokus for oppgaven og forberedende arbeid for studien ble gjennomgått først, etterfulgt av en beskrivelse av validitet og reliabilitet, med et spesielt blikk på ulike problemstillinger som knytter seg til begrepene. Studien forankres i både fenomenologisk og hermeneutisk metode, hvilket legger grunnlaget for hvordan dataene skal analyseres. De ulike metodiske avveiningene som ble gjort i forbindelse med at dette er et case-studie som baserer seg på kvalitative intervjuer ble begrunnet, etterfulgt av en grundig gjennomgang av intervjuguiden. Intervjuguiden baserer seg på de konkrete operasjonaliseringene som ble gjort av POU. Da studiens pilotintervju førte til en mønstermatching mellom empiriske data og de teoretiske begreper og antakelser som var lagt til grunn, ble de operasjonaliserte kategoriene av POU beholdt. De operasjonaliserte kategoriene ble beskrevet, og de vil brukes som grunnlag for en «temasentrert tilnærming» av dataene, hvilket vil bli gjort rede for i oppgavens analyse- og diskusjonskapittel. Samplingskriterier og utvalget av informanter ble så gjort rede for, og transkriberingen av dataene ble gjennomgått til slutt.

4 Analyse og diskusjon

I dette kapittelet vil de syv intervjuene som ble gjennomført med samfunnsfagslærere på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram bli analysert og diskutert, med utgangspunkt i teorigrunnlaget til POU. Svarene fra informantene brukes til å belyse følgende problemstilling: *Opplever lærere at deres egen bruk av POU i samfunnsfag varierer mellom studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram?* Problemstillingen har også til hensikt å belyse hvorfor lærerne varierer sin bruk, eventuelt hvorfor ikke.

Fremstillingsformen som er valgt for analyse- og diskusjonskapittelet, baserer seg på det Tove Thagaard (2009: 148) kaller «temasentrert tilnærming». Denne fremstillingsformen blir mye brukt, og er ofte strukturert etter intervjuguiden og de temaene den omhandler (Dalen 2004: 77). Temaene her er POUs operasjonaliserte kategorier (jf. metodekapittelets del 3.6 og 3.7), og kapittelets underdeler er oppdelt etter dem. De operasjonaliserte kategoriene utgjør sammen ulike kjennetegn ved POU, og de konkretiseres i denne studien gjennom spørsmålene i intervjuguiden. Problemstillingen belyses altså av lærernes svar på spørsmålene i intervjuguiden og del-spørsmål som dukket opp underveis, samt av helhetsinntrykket jeg fikk av alle intervjuene til sammen.

Analysen startet med at jeg kodet alle transkripsjonene, på grunnlag av de operasjonaliserte kategoriene. Kategoriene hjalp til å gjøre materialet håndterlig, hvilket var viktig i denne studien hvor transkripsjonene utgjorde 101 sider i skriftstørrelse 12 med enkel linjeavstand. Videre sammenliknet jeg informantens utsagn innen hver kategori. Det at informasjonen fra informantene sammenliknes innen hver kategori, kaller Patton (1990: 376-377) «cross-case analysis». Som sagt i oppgavens innledning, ble lærere som hadde erfaring med undervisning i samfunnsfag på både studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram valgt. Grunnen til det var at lærerne da selv kunne gjøre sammenlikningen av sin egen bruk av POU på de ulike utdanningsprogrammene. Alternativet hadde vært å ha et antall informanter med erfaring fra studiespesialiserende utdanningsprogram, og et antall informanter med erfaring fra yrkesfaglige utdanningsprogram, og at jeg gjorde sammenlikningen av lærernes bruk av POU i samfunnsfag på de ulike utdanningsprogrammene. I denne studien trengte jeg imidlertid kun å gjøre en sammenlikning mellom informantene, samt en tolkning av funnene opp mot POU sitt teorigrunnlag. En slik løsning ble valgt fordi den reduserte min tolkning, noe som kan styrke oppgavens validitet.

Den valgte fremgangsmåten gir ingen svar på i hvilken grad POU benyttes relativt til andre undervisningsmetoder, men det er heller ikke oppgavens fokus.

Informantene er unike og det er også det de sier. Dataene analyseres i fenomenologisk tradisjon, på den måten at det er informantenes beretninger som er styrende for analysen og diskusjonen, samt de sammenfattede perspektivene og delen som omhandler didaktiske refleksjoner. I hermeneutisk tradisjon er det imidlertid forskeren som tolker funnene. Det er også forskeren som velger ut hvilke sitater som skal tas med for å illustrere informantenes uttalelser. Empirien i denne studien var fyldig og god, og det er mange eksempler jeg kunne referert til, men som det ikke er plass til grunnet oppgavens omfang. Dalen argumenterer for at de typene sitater man bør lete etter, er sitater som fanger opp det essensielle, sitater som kan stå som eksempel for mange, og sitater som forekommer sjelden (Dalen 2004: 97). Sitatene skal sammen belyse problemstillingen, og de kan sies å være variasjoner av samme tema. Det er hovedsakelig teorigrunnlaget for POU som bestemmer hvilke sitater som er essensielle, sammen med eventuelle andre faktorer som lærerne opplever at påvirker deres bruk av POU på de ulike utdanningsprogrammene. På denne måten tilnærmes analysen med et induktivt så vel som et deduktivt fokus. Sitater som forekommer sjelden kan også kaste lys over hvilke variabler som spiller inn på lærernes bruk av POU på de ulike utdanningsprogrammene. Analysen i denne oppgaven støtter seg til Dalens råd. I analyse av et kvalitativt intervjumateriale, kan man videre skille mellom «erfaringsnære uttalelser» («experience near»-uttalelser) og «erfaringsfjerne uttalelser» («experience distant»-uttalelser). «erfaringsnære uttalelser» beskriver de uttalelsene informantene gjør om konkrete forhold, mens «erfaringsfjerne uttalelser» også inkluderer informantens tolkninger av sine opplevelser. Vi ser at «erfaringsnære uttalelser» er beskrivende (deskriptive), og «erfaringsfjerne uttalelser» er mer fortolkende (forklarende). Begge typene uttalelser kan med andre ord brukes for å belyse studiens formål. Også forskerens tolkning av informantenes uttalelser kan regnes som en «erfaringsfjern uttalelse». I litteraturen omtales dette som «tykke beskrivelser» («thick descriptions») (Geertz 1973 i Dalen 2004: 65). Denne analysen inneholder både «erfaringsnære uttalelser» og «erfaringsfjerne uttalelser».

Kapittelets syv underdeler er som sagt oppdelt etter POUs operasjonaliserte kategorier. I hver underdel vil dataene som har betydning for kategorien bli presentert, basert på intervjuene og transkripsjonene av dem. Funnene vil bli kommentert, og tolkningene vil gjøres med utgangspunkt i teori om operasjonaliseringens kjennetegn i POU. Det er viktig å

presisere at de operasjonaliserte kategoriene overlapper hverandre og må ses som en helhet. Denne helheten danner et bilde av bruken av POU på de ulike utdanningsprogrammene. Dette helhetsinntrykket vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 5, hvor noen av de viktigste perspektivene sammenfattes. Dette kapittelet vil også inneholde noen didaktiske refleksjoner rundt undervisning i fellesfaget samfunnsfag på de ulike utdanningsprogrammene, samt kaste et blikk på mulige videre forskningsspørsmål. Den første underdelen, del 4.1, omhandler kunnskapslæring og ferdighetstrening. Del 4.2 omhandler lærerstyrt versus elevaktiv undervisning, samt hvorvidt elevene evner å ta ansvar for egen læringsprosess, og del 4.3 omhandler elevenes kunnskapsnivå og kognitive ferdigheter. Del 4.4 omhandler kilder, men den tar også opp elementer som refleksjon og resonnering, multiple perspektiver, og lærerstyrt versus elevaktiv undervisning. Del 4.5 omhandler elevenes trening av problemorienterende ferdigheter, som deres muligheter for undring, resonnering, vitenskapelig metode og empirisk analyse. Del 4.6 omhandler elevenes trening i perspektivering/perspektivtaking og kritisk tenkning, og del 4.7 tar til slutt opp elevenes muligheter for trening i metakognisjon.

4.1 Kunnskapslæring og ferdighetstrening: Presentasjon og tolkning av funn

Del 1 omhandler POU-s simultane trening av kunnskap og ferdigheter, og inneholdt ett spørsmål: *Varierer hvordan du fremmer elevenes ferdighetstrening samtidig som kunnskapstilegnelse mellom de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor/hvorfor ikke?* Det som går igjen i svarene her, er at lærerne oppfatter yrkesfagelevne som svake i de helt grunnleggende ferdighetene. Flere påpeker spesielt at de opplever disse elevene som svakere enn elevene på studiespesialiserende når det gjelder skriving, lesing og muntlige ferdigheter. Mange av lærerne kommenterer også at dette kommer av at flere av elevene på yrkesfag har lese- og skrivevansker enn elevene på studiespesialiserende. Grunnleggende ferdigheter og lese- og skrivevansker knyttes tett til språk, og lærerne opplever at yrkesfagelevne generelt har et langt dårligere språk enn elevene på studiespesialiserende. Lærerne kommenterer spesielt elevenes ordforråd og deres evne til å uttrykke seg tydelig og forståelig for andre. Mange av dem påpeker også at elevene på studiespesialiserende uttaler seg på en politisk korrekt måte, mens yrkesfagelevne på sin side har vanskelig for å holde en diskusjon på et saklig nivå. Kunnskapsbegrepets natur i kunnskapssamfunnet bygger, som sagt i teorikapittelet, på den refleksive sannhetstenkningen. Dette innebærer at enhver ytring eller

påstand må prøves i diskusjon, hvor partene hele tiden må forutsette muligheten av det bedre argument. Argumentet hviler i begrunnelsen, og begrunnelsen blir med andre ord basen for sannhetsvurderingen. For at en diskusjon skal lede til sannhet er det altså viktig at elevene er åpne for andres argumenter på tross av egne holdninger, og at de forholder seg til visse saklighetskriterier. Saklighet knyttes til dannelsen. Som sagt i teorikapittelet mener Arne Næss at dannelsen er det motsatte av snevre og overfladiske holdninger. Det å mislike noe på personlig grunnlag er med andre ord utilstrekkelig. Det er ikke vanskelig å påpeke noe man ikke liker. Det er imidlertid mer krevende å stille seg kritisk til gyldigheten av noe ved hjelp av gode prinsipielle vurderingskriterier. Sagt på en annen måte inneholder dannelsen noen grunnregler for hvordan man oppfører seg når man har meningsmotsetninger. Disse grunnreglene synes ikke å være internalisert i yrkesfagelevne, og på grunnlag av dette kan det synes som om de er mindre dannet enn elevene på studiespesialiserende. Elevenes manglende forutsetninger innebærer at læreren må starte innlæringen ”fra scratch”, og noen av lærerne innrømmer at de faktisk ”gir litt opp”:

Kari: Muntlighet fungerer veldig godt på allmennfag, men sånn som i yrkesfagsklassene, så går... De har en sånn oppfatning om at de kan få si hva de vil, for eksempel. Ikke sant, de har ikke skjønt dette her med at ytringsfriheten for eksempel ikke... At ikke de kan si at ”han er en jævla pakkis”. Ikke sant, altså, de... Og dette har vi diskutert så mange ganger, men hver gang en diskusjon kommer opp, og for eksempel inneholder ordet ”homofili”, så er det ”de må brennes!” Ikke sant, da... Det er på det nivået der. Så jeg har liksom gitt det litt opp, fordi at det kommer ikke noen vei, og de vil ikke forholde seg til... Altså, jeg sier til dem; ”Dere er i et offentlig klasserom, dere kan ikke snakke sånn som dere gjør! Vi må prøve å holde diskusjonen på et saklig nivå. Dere har lov til å mene hva dere vil, men dere kan ikke komme med diskriminerende eller rasistiske...” Og det skjønner de ikke, altså...

Jon: Og så er vi mye mer avansert i måten vi skriver og leser og snakker på, ikke sant. Så der trener vi liksom diskusjonsteknikk, for eksempel. Mens på yrkesfag blir diskusjonsteknikk et spørsmål om å være høflig når du snakker med fremmede på telefonen, omtrent.

Videre påpeker Kari at yrkesfagelevne har langt dårligere lesestrategier enn elevene på studiespesialiserende. Hun eksemplifiserer dette med at de oftere tenker over hvor lenge de har lest, enn hva de lærte av det de leste:

Kari: Og så har de veldig dårlige lesestrategier, tror jeg. For jeg tror faktisk på dem når de sier at ”jeg satt faktisk og leste i hele går kveld”. Men så sier jeg ”hvordan leser du da?” Ikke sant...

Intervjuer: Føler du at de mangler grunnleggende ferdigheter?

Kari: Ja, de gjør det. I utgangspunktet. For de kan ikke... De sitter og leser de, og så tror de at de får det med seg. Men ikke sant, de stopper aldri opp. De spør aldri seg selv "hva er det jeg har lest?" Ikke sant, de gjør ikke oppsummeringsspørsmålene... Ikke sant, de bare; "Oj, jeg har lest en time! Da kan jeg det."

Evaluerings av egen innsats og det å lære å lære, inngår i begrepet metakognisjon.

Metakognisjon er, som sagt i teorikapittelet, en type kompetanse som refererer til en overordnet innsikt og evne til å reflektere over egne læringsprosesser, læringsstrategier og kunnskaper. Om man har metakognitiv kompetanse har man både kunnskap om og kontroll over disse forholdene. Ferdighetene brukes til å overvåke og eventuelt regulere ulike fremgangsmåter og strategier, med hensyn til oppnåelse av ulike kompetansemål. Det kan synes som at yrkesfagelevne har svake metakognitive ferdigheter, hvilket blant annet kan påvirke hvor lang tid de bruker på å lære seg noe. Om de bruker lengre tid enn elevene på studiespesialiserende til å lære seg noe, kan det føre til at yrkesfagelevne ikke rekker å tilegne seg like mye kunnskap i samfunnsfag. Fordi lærerne opplever yrkesfagelevne som svake i de helt grunnleggende ferdighetene, bruker mange av dem også store deler av undervisningstiden til å lese gjennom stoffet som skal gjennomgås. I tillegg til at lærerne bruker mye tid på å lære yrkesfagelevne de grunnleggende ferdighetene, synes treningen i stor grad å kombineres med reproduksjon av kunnskap:

Erik: Ja, ja. Jeg må innrømme, altså hvis jeg skal være ærlig, så føler jeg at på yrkesfag så blir det mer jobbing med reproduksjon, for å si det sånn. Ikke sant, at du må bare finne en slags minste... Og da funker det bra å lese læreboka. Altså, for at man skal kunne ha en viss basis i dette her sånn. Mens på allmennfag med litt flinke elever, så kan du jobbe mye mer med andre ferdigheter. Du kan jobbe med kildebruk, du kan jobbe med... Ja, andre type ting da. Som jeg ikke synes er så lett å få til på yrkesfag. For å si det forsiktig. Det er det ikke...

Elevene skal ikke tilegne seg vedtatte sannheter i POU, og Harald Frode Skram sier: «Det er POU når jeg gir elevene oppgaver/spørsmål som får dem til å resonnerer». Resonnering er en aktivitet som krever at elevene tenker selv, og det er motsatsen til reproduksjon. Det at lærerne sier at reproduksjon får stor plass på yrkesfag, kan tyde på mindre grad av POU der enn på studiespesialiserende utdanningsprogram. Lærerne forsøker imidlertid også å lære elevene ulike «verktøy», men Ove sier han stiller andre krav til "verktøykassa" på yrkesfag enn på studiespesialiserende utdanningsprogram:

Ove: For hvis du tenker deg at du lager et verktøyskrin for en samfunnsviter, så begynner du med det her. I stedet for at de skal lære det først på universitetet, så lærer de seg det på videregående. For man

kan si at det er mye viktigere at de lærer seg selv verktøyet, enn at de kan ramse opp alle organene og funksjonene til EU, eller FN, eller fylkeskommunen... Drit i det. Det er ikke så viktig, for det kan de finne ut. Men hvis du har verktøyet klart da, at du får en oppgave: Fylkeskommunen. Så kan du gå ut og lage en problemstilling og skrive en oppgave om det. Da har de "sjekklista" klar.

Intervjuer: Snakker du om allmenn nå, eller yrkesfag, eller begge?

Ove: Allmenn. Yrkesfag, der... Jeg kunne tenkt meg og gjort det mer... Men jeg prøver å liksom...

Foran hver vurderingssituasjon, så lærer de et verktøy. Så må du tilpasse det til den vurderingssituasjonen. Skal du ha muntlig fremlegg, med slike muntlige vurderingskriterier... "Hva er det som forventes..?" Ordbruk, teknikk... Helt sånne banale ting, egentlig, men bare å få det inn! Og skal de ha en skriftlig oppgave, så går vi gjennom det, trener på det, og så gjør vi det. Men altså, jeg stiller andre krav til verktøykassa på yrkesfag enn jeg gjør på allmenn, for å si det sånn.

Elevene på studiespesialiserende blir i motsetning til elevene på yrkesfag tydelig oppfattet som kompetente i de helt grunnleggende ferdighetene, og lærerne vektlegger her i stedet at elevene skal tilegne seg handlingsberedskap. Det at elevene skal tilegne seg handlingsberedskap er et mål i POU. Mange av lærerne nevner at de har mye muntlighet på studiespesialiserende, ved diskusjoner hvor læreren stiller elevene vide spørsmål som åpner for resonnering, vurdering, analyse og kritisk tenkning. Det er tydelig at ferdighetstreningen her i større grad kombineres med at elevene må tenke selv og konstruere egen kunnskap, samtidig som de tilegner seg redskap for orientering. Sagt på en annen måte synes det som om forutsetningene til elevene i stor grad påvirker hva slags undervisning de får. Lærerne påpeker imidlertid også tydelig at de vektlegger hva slags nytteverdi undervisningen har for elevene. Med grunnlag i dette er det tydelig at yrkesfagelevene hovedsakelig trenes i konkrete situasjoner som de vil møte i sin hverdag, heller enn tenkeferdigheter:

Jon: Fordi at vi er ganske bevisst på det at på studiespesialiserende så skal de lære seg litt sånn akademisk form på det de skriver og presenterer. De må liksom analysere og vurdere mer på et sånt høyere plan... Og lære seg hvordan de skriver en innledning, og konkludere, og liksom skille mellom en redegjørelse og et sted hvor de tolker noe eller uttrykker meninger. Ikke sant... Det blir lagt mer vekt på på allmenn. Mens på yrkesfag så er jeg nok litt mer, eller egentlig mye mer sånn at jeg spør meg om hva de vil ha praktisk nytte av. Og da er det jo ikke det, ikke sant. Da er det jo på en måte... Bortsett fra at alle egentlig ville hatt nytte av litt dannelse (ler), men altså det blir litt sånn teit å si til de elevene, for det... Nei, det er nok mer sånn at vi for eksempel snakker om hvordan man skal henvende seg i banken hvis man skal søke om et lån for eksempel. Hvis vi har den økonomidelen, da. Så handler det ikke så mye om nasjonalformuen som det handler om hvordan du skal søke om et lån. Eller på hvilke måter et rammelån kanskje ikke er så lurt, fordi det får du aldri betalt ned, ikke sant...

Eller kreditt og forbrukslån og sånn. Vi pleier for eksempel å se en episode av Luksusfellen og snakke om det da.

4.2 Lærerstyrt versus elevaktiv undervisning: Presentasjon og tolkning av funn

4.2.1 Er undervisningen lærerstyrt eller elevaktiv?

POU er en metode som bygger på stor grad av elevaktivitet. På grunnlag av dette omhandlet del 2 i intervjuguiden lærerstyrt versus elevaktiv undervisning, og hvorvidt elevene evner å ta ansvar i egen læringsprosess. To spørsmål ble stilt for å belyse dette, og det første var:

Varies du graden av lærerstyrt undervisning mellom de ulike utdanningsprogrammene?

Hvorfor/hvorfor ikke? På dette spørsmålet var det én lærer som svarte at det varierte lite, mens de andre lærerne svarte at de mente det var en tydelig variasjon. Det som går igjen, er at lærerne i stor grad deler opp undervisningen på studiespesialiserende i lengre sekvenser enn på yrkesfag. Plenumssekvensene på studiespesialiserende er eksempelvis lengre enn på yrkesfag, men denne formen for undervisning blir betegnet som et foredrag med diskusjon/dialog, altså som en form for samtale mellom læreren og elevene. Den undervisningen som lærerne betegner som lærerstyrt på studiespesialiserende kan altså synes som en kombinasjon av at læreren formidler kunnskap, samt at han/hun problematiserer dette for elevene og stiller dem spørsmål som krever refleksjon og resonnering. Læreren fungerer også som en ordstyrer i en eventuell diskusjon. Sagt på en annen måte synes elevene i stor grad å være aktive i den såkalte lærerstyrte undervisningen på studiespesialiserende. Den tiden som elevene får til å jobbe på egen hånd betegnes dessuten som relativt fri, på den måten at elevene jobber med åpne oppgaver, bruker flere kilder, og at de ikke nødvendigvis er under oppsyn av en lærer.

På yrkesfag mener lærerne derimot at sekvensene i undervisningen er kortere, og at de følgelig veksler oftere mellom dem. Dette begrunner de med at elevene der lettere kjeder seg og raskere viser at de blir utålmodige. «De blir utålmodige raskere i den forstand at de blir fysisk utålmodige», sier Erik, som mener at elevene på studiespesialiserende er flinkere til å skjule sin kjedsomhet. Han legger til at han noen ganger får følelsen av å være på ungdomsskolen på yrkesfag. Plenumsundervisningen her er altså kortere, og den går i stor grad ut på at læreren formidler det elevene skal lære seg på en presis og poengtert måte, med mindre rom for diskusjon. I diskusjoner må elevene artikulere sin forståelse/mangel på

forståelse og sine resonnementer overfor andre, og dette kan gi gode muligheter for metakognisjon. Det at elevene på yrkesfag har mindre grad av diskusjon i sin undervisning, kan være en av årsakene til at de synes å ha svake metakognitive ferdigheter (jf. del 4.1). Det kan også synes som at plenumsundervisningen på yrkesfag preges mindre av Deweys begrep «learning by doing» (jf. teoridelen), enn undervisningen på studiespesialiserende. Elevene får mindre rom for erfaring gjennom deltakelse, og de mottar i stor grad kunnskap på en passiv måte. Læreren fungerer her i større grad som kunnskapens kilde, og elevenes læring avhenger i stor grad av hva stimuleringen gjør med dem. Dette kan tyde på en ren kognitiv læringsform. POU støtter seg imidlertid til et kognitivt konstruktivistisk læringssyn (jf. teoridelen), som vektlegger at elevene selv skal konstruere sin kunnskap. Læreren skal fungere som en organisator og veileder, og først og fremst i gangsette elevene når det gjelder innhenting og konstruksjon av kunnskap, ved å gi dem en problemstilling å jobbe ut ifra. Dette synes i større grad å være tilfelle på studiespesialiserende. Der blir elevene også i større grad oppfordret til undring og til å stille resonnerende spørsmål, og elevenes læring blir da et spørsmål om hva de selv gjør med stimuleringen.

Sekvensene hvor elevene jobber på egen hånd er også kortere på yrkesfag, og de brukes som regel til at elevene jobber med repetisjonsspørsmålene i læreboka, under oppsyn av læreren. I POU er som sagt en av lærerens viktigste oppgaver å gi elevene muligheter for å tilegne seg kunnskap gjennom ferdighetstrening, men repetisjonsspørsmålene går ifølge lærerne i stor grad ut på reproduisering av kunnskap. Noen få lærere nevner at de også har hatt større oppgaver på yrkesfag. Disse oppgavene har imidlertid hatt strengere rammer enn de større oppgavene på studiespesialiserende, på den måten at læreren lager både problemstilling, hypoteser og disposisjon for hvordan oppgaven skal løses. Elevene får også da kildene som skal brukes fremfor at de finner dem selv. Oppgavene strekker seg over kortere tid enn tilsvarende type oppgaver på studiespesialiserende, og elevene er i større grad under oppsyn av læreren. Sagt på en annen måte kan det synes som om undervisningen på yrkesfag i sin helhet er mer lærerstyrt. Dette stemmer med funnene i Civic-undersøkelsen, som blant annet viste at deltakerorienteringen er sterkere på studiespesialiserende enn på yrkesfag. Lærerne begrunner den lærerstyrte undervisningen på yrkesfag med at elevene der er mindre selvstendige og selvgående enn elevene på studiespesialiserende. Ove kommenterer at han lurte på om han legger opp til mindre elevaktivitet på yrkesfag fordi han har forhåndsdomt disse elevene, men han legger fort til at ”de forsøkene de har fått på større oppgaver har gått rett i dass». Lærerne kommenterer også at de mener elevene på

studiespesialiserende i større grad har selvdisiplin og selvkontroll, samt selvregulerende evner. Dette er evner som er godt i tråd med prinsippet om å ta ansvar for egen læring, hvilket vil bli nærmere gjennomgått i del 4.2.2. Selvregulering og autonomi kan også fungere som motivasjonsfaktorer, og elevenes motivasjon er en av elevforutsetningene som påvirker hvordan lærerne legger opp undervisningen:

Martin: Jaaa... Den er nok mer lærerstyrt på yrkesfag, fordi... Mer selvgående elever... Altså, hvis du merker at "dette vil eleven", så er jo det mest effektivt. Det ligger jo en tanke bak, da, om at man skal prøve å få noe ut av det... Men hvis du merker at hvis det blir for mye på egen hånd, så blir det bare surr, så prøv noe annet. Intervjuer: Forstår jeg deg riktig om jeg sier at det på allmenn er lettere å ha en mer elevaktiv undervisning? Martin: Ja. Markant. Altså, der kan du la dem jobbe med et prosjekt og få noe ut av det. Jeg er vel litt mer skeptisk mot disse prosjektene, men altså, det fungerer jo meget bra på motiverte elever. Som vil noe, og som kanskje til og med... I den ytterste glede for en lærer - når man merker at «dette gjør de for sin egen del, altså fordi de har lyst til å jobbe med det».

Det at elevene ”gjør noe for sin egen del, og fordi de har lyst til å jobbe med det”, kan knyttes til indre motivasjon og læring som et viljespørsmål (jf. teoridelen). Indre motivasjon vektlegges i det konstruktivistiske læringssyn som POU bygger på. Ifølge dette læringssynet er læring et individuelt anliggende, og elevene må ville lære for aktivt å tilegne seg kunnskap. Motivasjon og læring knyttes med andre ord uløselig til hverandre. Lærernes utsagn kan tyde på at forholdene ligger bedre til rette for POU på studiespesialiserende enn på yrkesfag, og spesielt for større og videre oppgaver som krever høy grad av ansvar for egen læring.

4.2.2 Elevenes ansvar for egen læring

Spørsmål to i del 2 knyttes tett til det første, og det lød: *Opplever du at det varierer i hvilken grad elevene tar ansvar for egen læring på de ulike utdanningsprogrammene? Har du noen tanker om hvorfor?* På dette spørsmålet svarte samtlige lærere at de opplever at elevene på studiespesialiserende tar mer ansvar for egen læringsprosess enn elevene på yrkesfag. Dette mener lærerne skyldes at disse elevene er mer modne, at de har bedre arbeidsstrategier, og at de følger bedre opp enn yrkesfagseleven når det gjelder hva de skal lære seg i faget – både i og utenfor klasserommet. Lærerne mener også at elevene på studiespesialiserende følger bedre med i nyhetsbildet, og at de er bedre forberedt til timer og prøver. Uttalelsene kan sammenfattes med at lærerne oppfatter elevene på studiespesialiserende som mer selvregulerte og motiverte enn elevene på yrkesfag:

Mette: Vi har noe som heter studietid... Og studietiden fungerer bedre på allmenn enn på yrkesfag. Elevene på studiespesialiserende linje er jo på vei ut i videre studier. Og de er mer modne og reflekterte. Og de er flinkere til å jobbe systematisk. Hvis jeg kan si det sånn. De er flinkere til å sette opp en egen plan og ”da må jeg jobbe med det, og da må jeg jobbe med det”.

Svarene her må ses sammen med svarene lærerne ga på delens første spørsmål. I POU får elevene ansvar for egen læring ut ifra de behov som avdekkes ved problemstillingen. POU bygger dessuten på et kognitivt konstruktivistisk læringssyn, som også innebærer at elevene er aktive i og tar ansvar for egen læring. Ut ifra lærernes svar på spørsmålene i del 2, kan det imidlertid synes som om forutsetningene for egenaktivitet og ansvar ligger bedre til rette på studiespesialiserende enn på yrkesfag. Det synes også som at dette påvirker lærernes undervisning, på den måten at de gir elevene mer rom for aktivitet og ansvar for egen læring der forutsetningene ligger best til rette for det.

4.3 Kunnskapsnivå, kognitive ferdigheter og problemstillinger: Presentasjon og tolkning av funn

4.3.1 Elevenes forkunnskaper

Del 3 omhandler elevenes kunnskapsnivå og kognitive ferdigheter. Delen inneholdt tre spørsmål, og det første var: *Er det etter din mening forskjeller i forkunnskapene hos elevene på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram?* Én lærer mente det ikke er så stor forskjell, men ga også uttrykk for at elevene på studiespesialiserende og yrkesfag på hennes skole har noenlunde likt karaktersnitt. De andre lærerne svarte:

Jon: Ja, det er det. På allmennfag så lurer jeg ofte på om det var nødvendig med denne gjennomgangen først. Mens på yrkesfaga så må man i veldig mange klasser starte helt på scratch, altså. Det er veldig lite å hente...

Kari: Ja. Jeg ser helt klart hvilke elever som diskuterer noe hjemme, og hvem som ikke gjør det, for å si det sånn.

Intervjuer: Og varierer det mellom studiespesialiserende og yrkesfag?

Kari: Ja, veldig. Jeg vet ikke om det er litt sånn fordømmende, men det er jo klart at de som går på studiespesialiserende har høyere utdannede foreldre ofte. Det er mye mer problembakgrunner hos de på yrkesfag. Og det er jo noe med at det er lettere å komme inn på yrkesfag også, ikke sant. Så... Det er jo ofte der de havner når de ikke kommer inn på det de ønsker ofte og. Så kommer de lite motiverte...

Erik: Ja, det er klare forskjeller. Men altså, jeg har noen virkelig svake elever på allmennfag og, altså, men det er liksom de unntakene der... Som kom seg inn i siste liten på allmennfag og, det er alltid et par-tre sånne i hver klasse. Men det er unntaket. Mens det er en haug av dem på yrkesfag. Og det, ikke sant, du trenger ikke være rakettforsker for å skjønne at det har litt å si for hvordan elevene er i timene, ikke sant. Som vi snakket om tidligere her også, hvis eleven føler at dette her er noe de ikke kan noe som helst om, hvor fristende er det da å sette seg inn i det, ikke sant? Da er det ofte mer fristende å bare drite i det.

Lærerne legger vekt på at det er en sammenheng mellom kunnskap og ferdigheter, og presiserer at yrkesfag stiller dårligere i begge kategorier, sammenliknet med studiespesialiserende. Disse funnene stemmer med resultatene i Civic-undersøkelsen, som også viste at elevene på studiespesialiserende skårer bedre enn elevene på yrkesfag på både kunnskap og ferdigheter, samt på de kognitive spørsmålene. POU kan fremme læring hos elever med alle slags forutsetninger, men det krever imidlertid tilpasning og differensiering. Dette krever også mer tid og krefter av lærerne på yrkesfag, da samtlige av dem understreker at spredningen på karakterskalaen er langt større der enn på studiespesialiserende.

Som nevnt i de tidligere delene mener også mange av lærerne at yrkesfagelevne har lav motivasjon. Den lave motivasjonen kan komme av at elevene er vant til en følelse av ikke å mestre det skolen krever av dem, noe som kan føre til en lært hjelpeløshet. Elevenes lærte hjelpeløshet gjør, som sagt i teorikapittelet, at de ikke engang prøver, fordi de tror de ikke klarer det likevel. Sagt på en annen måte kan lært hjelpeløshet føre til underprestering. I tillegg er yrkesfagelevne lite motiverte fordi de ikke ser nytteverdien i faget. De skjønner ikke hva de skal med samfunnsfag, og Erik kommenterer at elevene ofte ikke føler at de kan noen ting som helst om fagets temaer fra før. I POU er det lærerens jobb å knytte ny kunnskap til elevenes førforståelse, og tvinge elevene til å anerkjenne at faget angår dem ved å forankre det i deres livsverden. Dette krever imidlertid ofte mer tid og krefter av lærerne på yrkesfag, fordi det som sagt er større spredning i forkunnskapene hos elevene på disse utdanningsprogrammene. Lærerne kjenner dessuten disse elevene dårligere enn elevene på studiespesialiserende, fordi de ofte bare har dem i fellesfaget samfunnsfag. Elevene på studiespesialiserende har de derimot ofte også i andre fag. Kari nevner videre det at mange av elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram går der kun fordi de ikke kom inn på studiespesialiserende utdanningsprogram. Forkunnskaper, som ofte konkretiseres i karakterer, ligger med andre ord til grunn for hvem som kommer inn på de ulike utdanningsprogrammene i utgangspunktet. Andre lærere legger til at mange av elevene på yrkesfaglige

utdanningsprogram kun går der fordi de ikke ville inn på studiespesialiserende utdanningsprogram, og at noen av elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram ikke engang vil ut i det yrket som programområdene deres er rettet mot. I begge forklaringene ligger det uansett implisitt at elevene på yrkesfag er mindre motiverte enn elevene på studiespesialiserende. Da motivasjon som sagt er uløselig knyttet til læring i et kognitivt konstruktivistisk syn, kan det føre til at forholdene ligger bedre til rette for POU på studiespesialiserende enn på yrkesfag.

4.3.2 Elevenes tenkeferdigheter

Spørsmål nummer to i del 3, var: *Opplever du at elevenes "tenkeferdigheter" varierer mellom de ulike utdanningsprogrammene?* Lærerne trekker frem at de opplever elevene på studiespesialiserende som flinkere i kognitive ferdigheter som eksempelvis det å resonnerer og å tenke kausalt. Civic-undersøkelsen viste tilsvarende resultat. Det som imidlertid varierer mest, ifølge samtlige av lærerne i denne studien, er elevenes evne til abstraksjon. Lærerne opplever elevene på studiespesialiserende som gode til å abstrahere, mens elevene på yrkesfag oppleves som svært svake i denne ferdigheten. Abstraksjon innebærer, som sagt i teoridelen, en «løsrivelse fra nåtidige konkrete handlinger», hvilket frigjør elevenes erfaringer slik at ikke alt tolkes personlig. Dewey kaller dette «å holde seg selv utenfor materialet», noe som tydelig er vanskelig for yrkesfagelevne. Dette påvirker blant annet hvorvidt de klarer å holde diskusjoner på et saklig nivå, som nevnt i del 4.1, og deres evne til å se multiple perspektiver. Multiple perspektiver vil jeg komme tilbake til i del 4.6. Yrkesfagelevnes svake abstraksjonsferdigheter påvirker også deres evne til å se kunnskapens overføringsverdi. Dette kommer frem ved at lærerne sier at elevene på yrkesfag har vanskelig for å overføre kunnskap fra én situasjon til en annen. Kanskje skyldes også dette at yrkesfagelevne ikke har like gode forkunnskaper som elevene på studiespesialiserende? Som sagt i teoridelen viser forskning at «man ikke kan forvente seg overføring av kunnskap dersom det ikke er noe å overføre». Tett knyttet til overføringsevne ligger evnen til å generalisere, og også her sliter yrkesfagelevne. Deres svake forutsetninger fører til at lærerne gir dem en mer konkret form for undervisning, mens elevene på studiespesialiserende i større grad trenes i orienteringsferdigheter som vurdering, tolkning og analyse. Dette er tenkeferdigheter som lærerne forutsetter at elevene på studiespesialiserende kan, og det er tydelig at lærerne er ambisiøse på disse elevenes vegne. På yrkesfag gir lærerne derimot uttrykk for at de fortere aksepterer at elevene ikke vil. Det er sannsynlig at elevene på studiespesialiserende merker at lærerne er ambisiøse på deres vegne,

og at det kan føre til økt motivasjon. Kan det også da tenkes at lærernes forventninger får følger for yrkesfagelevne på den måten at det påvirker deres self-efficacy? Self-efficacy er beskrevet i teoridelen, og dreier seg om hvorvidt elevene har tro på egen mestringsevne. Denne troen knyttes til selvvurdering og indre motivasjon, hvilket kan påvirke elevenes forutsetninger for POU. Self-efficacy er også situasjonsbestemt, hvilket kan ha sammenheng med det at lærerne uttrykker at påfallende mange av yrkesfagelevne gjør det langt bedre i programområdene sine enn i samfunnsfag. Sagt på en annen måte er det et gjensidig samspill mellom lærernes forventninger og elevenes forutsetninger.

Det at lærerne har høyere ambisjoner for elevene på studiespesialiserende, kan også ses i sammenheng med at mange av dem kommenterer at de lurer på om de er bedre lærere enn på yrkesfag. Lærerne sier at de forbereder seg bedre til undervisningen på studiespesialiserende, fordi elevene der krever mer og fordi de selv er mer motiverte for disse timene. Motivasjonen kommer av at de opplever at elevene på studiespesialiserende gir dem mer tilbake enn hva elevene på yrkesfag gjør, og at de følgelig opplever det som morsommere å undervise på studiespesialiserende utdanningsprogram:

Erik: Jeg syns elevene på yrkesfag er hyggelige elever, så det er ikke sånn at jeg har noe imot dem eller... Men det blir sånn at du... «Ja, så gikk ikke det så bra.» Du blir litt sånn defaistisk altså. Det er ikke bra å være det, men når man har vært lærer i en del år og man har opplevd dette her... Så blir det liksom sånn, «de skal gjennom dette her, liksom». Det er jo så utrolig mye hyggeligere å være lærer hvis du får noe å bryne deg på! Så det er jo mye mer interessant når elevene er litt med, liksom. Spør litt, og... Og det merker jeg jo også for hvert år som går som lærer, at jeg trenger noe å spille litt på. Så hvis jeg liksom skal være lærer i 25-30 år, ikke sant, så føler jeg bare at jeg kommer til å føle mer og mer av det jeg føler nå, ikke sant.

Dette illustrerer igjen at undervisningen påvirkes av samspillet mellom læreren og elevene, og at lærernes forberedelse som regel står i samsvar med det verdibytet som skjer mellom dem og elevene. Erik kommenterer at det er negative holdninger blant lærerne på hans skole til å undervise yrkesfagelever i samfunnsfag, fordi lærerne opplever en større verdi i å undervise elevene på studiespesialiserende. Dette fører eksempelvis til at lærerne legger en større innsats i å tilpasse undervisningen til disse elevene, hvilket igjen kan legge et bedre grunnlag for POU enn på yrkesfag.

4.3.3 Hvilke tenkemåter kreves av lærernes spørsmål?

Lavere ordens tenkning er grunnleggende læringsoppgaver som at eleven produserer kunnskap, eller følger en detaljert beskrevet fremgangsmåte (jf. teorikapittelet). POU er imidlertid en metode som stimulerer til høyere ordens tenkning. Høyere ordens tenkning er komplekse læringsoppgaver som krever vurdering og analyse, samt mer skapende tenkearbeid enn rent rutinepreget arbeid. Det tredje spørsmålet i del 3 lød: *Er det forskjell på hvordan du formulerer spørsmålene du stiller på de ulike utdanningsprogrammene, med hensyn til hva slags tenkemåter som kreves av elevene? Hvorfor/hvorfor ikke?* Erik og Ove svarte:

Erik: Ja, ja, ja. Det varierer. I forhold til... Ikke sant... Vurdering, kausaltenkning etc. Altså, yrkesfagelevne mine syns jo det er dritvanskelig, så det er ikke tvil om at de får enklere oppgaver. Men noen av oppgavene er som sagt vanskelige sånn at jeg får frem 5'erne og 6'erne.

Ove: Ikke så voldsomt... Eller, det er jo alltid forskjeller... Forskjellene går mer på hva slags setting det er jeg prøver å operasjonalisere kunnskapen i. Jeg har aldri så konkret liksom at de skal svare på "hva er en norm?" Jeg bruker aldri slike arbeidsoppgaver i boka og sånn, som kontrollspørsmål. For det har ikke noe for seg syns jeg. Så jeg stiller jo åpne spørsmål. I alle sammenhenger som jeg underviser i, i samfunnsfag. For jeg mener at det er refleksjon som er det viktigste i faget. Men, så har jeg fått tilbakemeldinger fra elevene, da. De elevene jeg har på yrkesfag... Om at de gjerne vil ha sånne konkrete spørsmål. De syns det er fint. De syns det er fint hvis jeg gir de en oppgave som de kan finne svaret på i boka, og så spør jeg dem etterpå, og så svarer de og føler at de får en sånn "pluss i boka". Så de føler mestring på det... De føler seg mer fremmedgjort i åpne spørsmål som de ikke klarer å relatere seg til eller ikke klarer å prosessere.

Intervjuer: Får det følger for din metodikk?

Ove: Foreløpig ikke... Men nå har jeg prøvd å bli flinkere da. For jeg har egentlig vært imot... Men det... Siden de sier at det er det de vil ha, så må jeg kanskje "gå litt tilbake" da. At jeg liksom ikke dreper de med at alt skal være så fritt og reflektivt og sånn, men at kanskje av og til så har jeg slike timer som de får føle at "vi er flinke".

Flere av lærerne mente at de langt oftere gir vanskeligere spørsmål på studiespesialiserende enn på yrkesfag, på den måten at de for eksempel krever mer kausalitetstenkning, og at elevene skal vurdere noe. Dette er som sagt ferdigheter som går under betegnelsen høyere ordens tenkning, og det kan altså synes som at lærerne i større grad driver POU på studiespesialiserende enn på yrkesfag. Ove uttrykker at han prøver å gi åpne spørsmål som krever resonnering og refleksjon på alle typer utdanningsprogram, men at yrkesfagelevne etterspør mer konkrete spørsmål som baseres på gjengivelse. Yrkesfagelevne etterspør spørsmål som krever lavere ordens tenkning fordi de gir dem en følelse av mestring, i

motsetning til de åpne spørsmålene som de ikke klarer å prosessere eller relatere seg til. Mestringsfølelsen er svært viktig med hensyn til motivasjon, og for at elevene ikke skal føle seg fremmedgjorte for faget.

I teorikapittelet ble det gjort rede for at Blooms taksonomi kan ses hierarkisk og/eller sideordnet. Ut ifra lærernes svar både i denne delen og andre synes det imidlertid som om lærerne anser de taksonomiske kategoriene som hierarkisk inndelt. Dette innebærer at «elevene trenger kunnskap i bunn for å mestre oppgaver som krever tenkning på høyere taksonomiske nivåer». Per sier det på denne måten: «Du begynner ikke å bygge et hus med taket først, for å si det sånn...» Selv om dette er en vanlig oppfatning av Blooms taksonomier, mener som sagt Skram at det er en misforståelse av Blooms tanker (jf. teorikapittelet). Skram mener at taksonomiene opprinnelig skulle ses som atskilte kategorier, og at det derfor er meningsløst å beskrive dem som en stige med ulike nivåer. Han dannet begrepet POU med grunnlag i denne oppfatningen, hvilket synes i POU's hovedpoeng, kunnskap vil automatisk komme av elevenes bruk av ferdigheter. Det at lærerne helt tydelig mener at kunnskap må ligge til grunn for at elevene skal kunne vurdere eller analysere noe kan, sammen med det at yrkesfagelevne har dårligere forkunnskaper enn elevene på studiespesialiserende, føre til at yrkesfagelevne får langt mindre trening i høyere ordens tenkning enn elevene på studiespesialiserende. Årsakene til mindre bruk av POU på yrkesfag kan med andre ord ligge på lærernes personlige plan. Jon har også en oppfatning av Blooms taksonomier som hierarkisk inndelt. Han sier imidlertid at yrkesfagelevne kan klare å vurdere noe, men at treningen av slike tenkeferdigheter på yrkesfag kan gå utover hvorvidt læreplanen blir fulgt:

Jon: Ja, jeg tror vel det og... Men hvis det er litt nærmere elevene så kan vi bli ganske avanserte. For eksempel så har jeg hatt veldig spennende samtaler med yrkesfaggutter om begrepet respekt. Det er sånn «down to earth», men samtidig et utrolig sånn fascinerende fenomen i sånne innvandrer- og kanskje litt sånn gjengtendens-miljøer, da... Det å gi respekt og få respekt er kjempeviktig, og de har kanskje ikke alltid orda til å uttrykke det, men det de liksom kan si og vurdere om sitt eget forhold til respekt, det er på ganske høyt nivå. Ikke sant, men å da drive å dra inn rollekonflikt og sosialiseringssagenter, det er bare tøv... Det ødelegger den gode diskusjonen vi kan ha om det. Så man kan snakke avansert om ting, men det er ikke alltid at sånne begreper fra samfunnsfagsboka er den beste innfallsporten til det, ikke sant.

Dette utsagnet illustrerer at elevene har lettere for å benytte seg av høyere ordens tenkning om de snakker om noe de engasjerer seg for. Videre synes det lettere når de får snakke om fenomenet med et «dagligspråk» heller enn et «vitenskapsspråk». Det kan komme av at de

føler seg fremmedgjorte overfor vitenskapsspråket, samt at de, som nevnt tidligere i kapittelet, har svake evner til overføring av kunnskap:

Jon: For innholdet er det samme som det er i disse fagbegrepene. Altså, de snakker jo egentlig om rollekonflikter og normer de og, men de klarer ikke å sette slike begreper på det. Og hva er hensikten med at de skal lære seg å bruke de ordene, for de kommer aldri til å møte dem igjen! Ikke sant. «Nå føler jeg en rollekonflikt.» De står ikke på senteret og snakker om at de var i en rollekonflikt. De snakker liksom i sine termer, men de får sagt det de vil si. Eller, det er ikke sikkert at de får sagt det de vil si, men den diskusjonen vi har kan kanskje åpne for tenkning rundt deres egen rolle og sånn... Men det er kanskje et godt eksempel på det at det er jo ikke begrepet i seg selv som er det viktigste, det viktigste er jo diskusjonen og tenkningen rundt det liksom.

Flere av de andre lærerne legger, som Jon, vekt på at de forholder seg til læreplanen i mindre grad på yrkesfag enn på studiespesialiserende. Dette begrunner også de med at disse elevene føler seg fremmedgjorte overfor teori og vitenskapelig språk, og at de er mindre motiverte for og interesserte i å lære seg faget. Flere av lærerne eksemplifiserer blant annet med kompetansemålet som omhandler EU som ett av de vanskeligste: «Elevene skal kunne gjøre rede for EU sine mål og styringsorgan og diskutere Norge sitt forhold til EU» (LK06). Flere av lærerne bearbeider ikke dette kompetansemålet slik det står i læreplanen, av hovedsakelig to grunner: De oppfatter det som for vanskelig for yrkesfagelevne, og hverken de eller elevene ser nytteverdien i at elevene skal lære seg det. Jon påpeker at yrkesfagelevne aldri kommer til å møte disse begrepene igjen. Han sier også eksplisitt at han mener det ikke er begrepet i seg selv som er det viktigste elevene skal lære seg, men derimot tenkningen rundt det. Resultatet blir at lærerne yrkesretter mange av kompetansemålene i stedet for å følge dem ordrett. Det gjør de for at elevene skal måtte anerkjenne at eksempelvis EU har med dem å gjøre, samtidig som elevene i større grad trenes i høyere ordens tenkning. Én av lærerne eksemplifiserer med at han alternativt gikk gjennom EUs matdirektiver med matfagelevne sine. Dette mente han at skapte en diskusjon som i større grad trente elevene i høyere ordens tenkning enn det ville gjort om kompetansemålet hadde blitt fulgt ordrett. Andre lærere ga uttrykk for mindre grad av yrkesretting, hovedsakelig grunnet tid. Tidsnøden kommer imidlertid i større grad av lærernes personlige tidsklemme enn av timeantallet de har med elevene på skolen. Fordi også disse lærerne oppfatter visse kompetansemål som for vanskelige for yrkesfagelevne, oppgir de i stor grad at de «hopper lekende lett over dem». Det kan med andre ord virke som at lærerne følger læreplanen i mindre grad på yrkesfag, enten fordi visse kompetansemål oppfattes som for vanskelige for elevene, eller av den grunn

at læreren fokuserer på at elevene skal trenes i høyere ordens tenkning fremfor å lære seg fagkunnskapen som kompetansemålene innebærer.

Grunnene til at lærerne kan la være å følge læreplanen ordrett er også interessante. Som nevnt i teorikapittelet er det nemlig lærerne selv som utformer vurderingskriteriene for muntlige eksamener, som eksempelvis for muntlig eksamen i samfunnsfag. Et klart flertall av lærerne i denne studien sa dessuten at yrkesfagelevne på deres skole aldri blir trukket opp til eksamen. De resterende lærerne sa at det skjer svært sjelden. Ove sier at dette er inneforstått på skolen, og at den tolkede læreplanen av disse grunnene blir ganske annerledes på yrkesfag enn på studiespesialiserende. Samfunnsfagslæreres vurderingspraksis kunne vært gjenstand for et fremtidig studium, da dette er styrende for deres undervisningspraksis. En yrkesretting av faget synes uansett å legge et godt grunnlag for høyere ordens tenkning på yrkesfag, og spørsmålet blir følgelig: Kan lærerne få mer tid til planlegging, slik at de i større grad får yrkesrettet faget for yrkesfagelevne? Eller hadde en bedre løsning vært å lage nasjonale yrkesrettede læreplaner i samfunnsfag for de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene? Det kan synes som om en slik løsning kunne ført til at lærerne i større grad kan forholde seg til læreplanen, og samtidig trene elevene i høyere ordens tenkning. Dette er tanker jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.

4.4 Kilder: Presentasjon og tolkning av funn

4.4.1 Gir læremidlene rom for resonnering og refleksjon?

Del 4 omhandler kilder, men spørsmålene tar som sagt også opp i seg elementer av refleksjon og resonnering, multiple perspektiver, og lærerstyrt versus elevaktiv undervisning. Delen inneholdt tre spørsmål. Relevante kilder i POU er kilder som ikke gir «fasitsvar», men som gir elevene rom for selvstendig refleksjon og resonnering, og det første spørsmålet var derfor: *Bruker du læreboka eller andre læremidler på en måte som gir elevene rom for selvstendig refleksjon og resonnering? Varierer du dette mellom de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor/hvorfor ikke?* På dette spørsmålet svarte de fleste av lærerne at de mente de brukte læreboka eller andre læremidler på en måte som gir elevene rom for selvstendig refleksjon og resonnering. De mente imidlertid i stor grad at de gir elevene større rom for det på studiespesialiserende enn på yrkesfaglige utdanningsprogram. Lærerne sier at de bruker flest av lærebokas «reproduksjonsoppgaver» på yrkesfag, mens de bruker flest av bokas mer åpne «undringsoppgaver» på studiespesialiserende. Dette kan tyde på en «fasitkultur» på yrkesfag

versus en «undringskultur» på studiespesialiserende. Noen av lærerne mente imidlertid at læreboka ga lite rom for undring overhodet. Disse oppfatningene, kombinert med at lærerne mener læreboka generelt brukes langt mer på yrkesfag enn på studiespesialiserende, kan tyde på større grad av POU på studiespesialiserende. Lærerne begrunner det at læreboka brukes mer på yrkesfag med at disse elevene bruker mye lengre tid på å lese tekst. De mener at elevene ville fått altfor liten tid til oppgaveløsning, om de måtte lest supplerende kilder i tillegg. Lærerne begrunner videre det at elevene på studiespesialiserende får mer rom for resonnering, med at «slik tenkning kommer av seg selv der». Per sitt svar sammenfatter mye av det som ble sagt:

Per: Jeg bruker dem både for det og litt mer fasitsvar... Og jeg bruker det kanskje litt mer på studiespesialiserende enn på yrkesfag.

Intervjuer: På hva slags måte da?

Per: Nei, det å gi oppgaver som er veldig åpne uten fasit, det er det en del elever på yrkesfag som ikke behersker. De skjønner det ikke. Det stopper opp for dem. Verden for dem er litt mer sort/hvit, sant?

Lærerne mener altså at de bruker flere «fasitpregede» oppgaver i læreboka på yrkesfag, fordi det fungerer bedre enn å gi dem mer åpne oppgaver. Det er også tydelig at lærerne mener det er vanskelig å få elevene på yrkesfag til å resonnere, fordi de har lav motivasjon. For å nå målene i læreplanen som inneholder høyere ordens tenkning må du gjøre noe helt annet på yrkesfag, sier Per:

Hvis du vil lykkes i undervisning, så må du ha fokus på det didaktiske. Du må så klart skjønne pedagogikken for å skjønne hvordan hjerneboks er skrudd sammen, men det å ha didaktisk fantasi altså, det... Jeg ser de lærerne som har didaktisk fantasi – det feiler aldri. De når målene sine mye lettere enn andre altså. Og det er det som gjør at det er så spennende å jobbe på yrkesfag, for der må du gjøre noe helt annet.

Han skisserer så et eksempel fra sin undervisning:

Ja, jeg kan gi deg et eksempel på hvordan jeg startet undervisningen dette skoleåret. For å få litt fokus på didaktikk. Når jeg fikk vite timeplanen i juli, og så at jeg skulle ha kjøretøy – hvilket jeg hadde ønsket meg, for jeg synes det er morsomt. Og du bør vite hvorfor jeg synes det, for det har noe med saken å gjøre. Jeg er veldig glad i bil. Veldig bilinteressert. Og jeg har en sportsbil, og jeg kan - og skrur ganske mye. Fra jeg var en neve stor da, med fatteren... Og jeg tenkte som så at: Hvordan kan jeg bruke det overfor kjøretøyklassen, som er interesserte i bil? Spesielt i år, når det er stortingsvalg. Og det er viktig å ta med, sant? For meg er det viktig å implementere demokratisk forståelse i elevene, og det jobber vi med hele tiden. Fordi at jeg synes det er viktig at de deltar i demokratiet, og at de bruker stemmeretten sin. Og at de er bevisste hva som skjer rundt dem. Det er viktig for meg. Og da

tenkte jeg som så at, jeg må ha en pangstart på skoleåret. Og jeg må gjøre noe som er litt utradisjonelt. Jeg må møte de på deres arena, samtidig som jeg må åpne øynene deres for at det er et stortingsvalg som vi må jobbe med. Og det er ganske tungt stoff, sant. Måten jeg startet timen på, det var følgende; mitt hode er «tunet» inn på å få dem motiverte. Hva gjør jeg da? Jo, jeg tar utgangspunkt i bilinteressen. Og disse elevene vet at jeg er interessert i bil, så da har vi et felles møtepunkt, sant. Så det jeg gjør den dagen, det er at jeg kjører sportsbilen min inn på verkstedet, så de får lov til se litt på den og ta litt på den, og vi prater litt rundt det. Og så sier jeg: "Nå starter timen". Og så trykker jeg på pc'en min. Og da har jeg lagd til en storskjerm, og så har jeg gått inn på Youtube, og så spiller jeg av en "burnout". Fra et sånt gatebiltreff. Den feteste "burnout'en" jeg fant. Med bil med V8-motor. Og skikkelig lyd på anlegget, så det dundret i klasserommet. Og det ryker på lerretet og full pakke, ikke sant. Og alle sitter som fjetret, sant. Og da har jeg nådd poenget, sant? Da har jeg fått dem akkurat dit jeg vil. Og så stopper jeg snutten etter 1,5 minutt, og så sier jeg til dem: "Hva har dette med politikk å gjøre?" Og vet du hva jeg opplevde da? Da blødde hjertet mitt for han altså, det må jeg bare si. Da er det en kar nede i klassen som har hånden oppe, og så sier han det at: "Jeg tror det har noe å gjøre med det at dette er ulovlig?" "Ja, det er helt riktig, det. Denne var lovlig, men det dere har hørt om i mediene på Notodden og disse her råneguttene osv, det er ulovlig". "Ja, det er ulovlig", sa han. "Men er ikke det utrolig morsomt med burnout da?" spør jeg. "Jo, det er det." "Jammen, hva gjør vi da?" Ja, så var det en diskusjon frem og tilbake, og så sier jeg at: "Det er politikerne som bestemmer hvor ungdom skal få utøve motorsport". Og så spør jeg dem... "Kjenner dere til Rudskogen?" Ja, sant, alle vet hvor Rudskogen er. Det er en av de store racearenaene i Norge. Der er det disse berømmelige gatebiltreffene, sant. Da linket jeg faget til politikk. Det er politikerne som bestemmer hvor det skal forefinnes kommunale reguleringer for å legge ut areal til motorbane. Hvilke konflikter har det knyttet til støy, osv. Og det er viktig med baner der ungdom får kjøre bil, og lære seg bil i sikkerhetsperspektivet, osv. Og da var vi i gang. Så "burnout'en" var linken til faget, via deres interesse. Det er det jeg kaller didaktisk oppfinnsomhet.

Dette sitatet illustrerer hvordan tilpasset undervisning gjennom yrkesretting, kan fremme resonnering på yrkesfag (jf. del 4.3.3). POU bygger dessuten hovedsakelig på induktiv metode, som læreren benytter seg av her. Både tilpasset opplæring og induktiv metode kan fremme dybdelæring og indre motivasjon (jf. teorikapittelet). Det er tydelig at læreren både mener at dette er viktig, og at hans felles interesse med elevene gir ham gode muligheter for «å møte dem» i en *third space* (jf. teoridelen). Læreren viser at han anerkjenner elevenes interesser, og introduserer ny informasjon for dem i en meningsfylt kontekst. Dette skaper motivasjon hos elevene, og de tvinges til å anerkjenne at faget angår dem. Sagt på en annen måte skaper læreren en krysskulturell kommunikasjon mellom elevene og faget, samt en positiv relasjon mellom elevene og ham selv. Spørsmålet er hvor ofte dette blir gjort, i en gjennomsnittelig undervisningstime i samfunnsfag på yrkesfaglig utdanningsprogram? De

andre lærerne gir også uttrykk for tilpasset undervisning, for eksempel ved bruk av visuelle virkemidler i klasser med et høyt antall gutter og i klasser med et høyt antall elever med lese- og skrivevansker. Sammenlagt råder imidlertid en oppfatning om at tilpasningen tar for mye tid. Kanskje kan det igjen argumenteres for at en yrkesretting av læreplanen i samfunnsfag fra nasjonalt hold kunne spare lærerne for mye tid, og samtidig gitt elevene større grad av tilpasset opplæring og trening i høyere ordens tenkning?

4.4.2 Bruker elevene flere kilder?

Det andre spørsmålet i del 4, var: *Varierer det mellom de ulike utdanningsprogrammene om du gir elevene oppgaver som krever at de bruker flere kilder? Hvorfor/hvorfor ikke?* Dette spørsmålet overlapper det forrige, og lærerne svarte i stor grad at de bruker færre kilder på yrkesfag enn på studiespesialiserende. Lærerne mener at det tar for lang tid for elevene på yrkesfag å prosessere flere kilder, grunnet svake leseferdigheter og lesestrategier, samt lav motivasjon. Det at elevene på yrkesfag bruker færre kilder enn elevene på studiespesialiserende, kan føre til at de presenteres for færre perspektiver på saker/fenomener enn elevene på studiespesialiserende. Dette kan ifølge lærerne være én av årsakene til at «verden er litt sort/hvit» for yrkesfagelevne, og at de synes «å lete etter svar med to streker under».

4.4.3 Får elevene tildelt kilder eller må de finne dem selv?

Elevene kan i POU både få og/eller finne kilder selv. Målet er imidlertid at de skal få trening i informasjonsinnhenting, da dette er en ferdighet som trengs for livslang læring i kunnskapssamfunnet. Det tredje spørsmålet i del 4 var: *Varierer det mellom de ulike utdanningsprogrammene om du gir elevene kilder versus at de finner kildene selv? Hvorfor/hvorfor ikke?* Også på dette spørsmålet svarte lærerne «ja», i klart flertall. Noen var konsekvente på den måten at de mente de aldri ba yrkesfagelevne finne kildene selv, mens de derimot ofte ba elevene på studiespesialiserende om det. Flesteparten av lærerne ga imidlertid uttrykk for at de gjorde begge deler på begge linjer, men med en klar overvekt av tildelte kilder på yrkesfag. Dette kan eksemplifiseres med disse utsagnene:

Kari: Ja, ja, det gjør jeg. På yrkesfag så må jeg gi dem de andre kildene, hvis de skal bruke noen. De finner ikke egne kilder. Og selv når jeg gir dem kildene, så går de jo ikke inn på dem. For det blir for mye stoff, ikke sant. Det gidder de ikke. Da googler de landet eller konflikten for eksempel, og så får

de opp et eller annet, og så... Mens på allmennfag så er det jo sånn i mye større grad at de finner frem selv, til kilder... Og til eksempler, og situasjoner.

Per: Ja, det varierer også. Oftere er kildene funnet frem på yrkesfag enn på studiespesialiserende.

Intervjuer: Hvorfor det?

Per: Nei, fordi at forutsetningene er forskjellig for å finne de.

Intervjuer: Forutsetningene for å klare det, eller motivasjonen for å gidde?

Per: Det er det ingen som vil få noe svar på.

Intervjuer: Har du ingen opplevelse av det?

Per: Begge deler. Begge deler. Noen er ikke så flinke på data heller. Og noen vet ikke at Statistisk sentralbyrå finnes. Men for oss akademikere er det en selvfølge.

Lærerne begrunner det at de oftere gir elevene kilder på yrkesfag, med at det tar for mye tid for elevene å finne dem selv, og at det har en tendens til «å skli ut». De understreker også at elevene mangler motivasjon, samt kunnskap og ferdigheter når det gjelder hva de skal se etter og hvor de skal lete. Forutsetningene for informasjonsinnhenting er altså dårligere på yrkesfag enn på studiespesialiserende, og dette påvirker hvordan undervisningen blir. Disse svarene kan også forsterke resultatet i del 2, på den måten at også kildebruken synes å være mer lærerstyrt på yrkesfag enn på studiespesialiserende utdanningsprogram.

4.5 Problemorienterte ferdigheter: Presentasjon og tolkning av funn

4.5.1 Får elevene undre seg?

Del 5 omhandler elevenes trening av problemorienterte ferdigheter, som deres muligheter for undring, resonnering, vitenskapelig metode og empirisk analyse. Delen inneholdt fire spørsmål. Det «å undre seg over noe» er det første leddet i utviklingskjeden Skram benytter seg av (jf. teoridelen), og undring ligger implisitt i evnen til å resonnere. Det første spørsmålet i del 5 var: *Hvilken plass har elevenes mulighet til å undre seg i din undervisning på de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor?*

Jon: Jeg håper de har plass til det. Jeg prøver hvert fall å åpne for det.

Intervjuer: Like mye på begge linjer?

Jon: Nei, igjen... Elevenes mulighet til å undre seg er nok større når hele undervisningen er åpnere.

Det er logisk. Når de får velge seg en region i verden og en konflikt der de ønsker å ta for seg, så er jo det en større åpning enn hvis vi sammen ser på «Hotel Rwanda» og så stopper opp og spør hva som er

FNs rolle. Så de må nok følges nærmere på yrkesfag, og det går igjen utover den undringen... Det tror jeg.

Erik: Altså, på yrkesfagene, så undrer de seg veldig ofte over litt mer banale ting, da.

Og det er ofte «jeg kjenner en kamerat som kjenner en kamerat som opplevde at...» Så liksom, det er veldig personlig og konkret og lite generelt og abstrakt. Det er jo en klassisk forskjell på yrkesfag og allmenn syns jeg! At på allmennfag så kan du liksom i større grad kjøre litt sånn generelle debatter om utviklingstrekk ved samfunnet, for eksempel. Mens på yrkesfag så havner det ofte på at en eller annen rekker opp hånda og har en eller annen historie å fortelle om «han som gjorde ett eller annet». Og det er jo litt plattere, for å si det forsiktig, da. Så...

Lærerne sier at de bruker påstander i stor grad, for å få elevene til å undre seg, på både yrkesfag og studiespesialiserende. De mener imidlertid at undringsprosessen «fortere skli ut» og ender et annet sted enn de hadde tenkt seg på yrkesfag. Dette påvirker hvor mye rom de gir for undring på de ulike utdanningsprogrammene. På studiespesialiserende mener læreren at elevene har større rom for undring, fordi hele undervisningen er mer åpen. Lærerne kommenterer videre at elevene på de to ulike utdanningsprogrammene undrer seg over forskjellige ting. Yrkesfagelevne undrer seg på en personlig og konkret måte, mens elevene på studiespesialiserende undrer seg på et mer generelt plan. Dette kan skyldes yrkesfagelevnes svake evner til abstraksjon, samt at de har en lavere motivasjon for undring utover deres private sfære. Påfallende er også det at elevene på yrkesfag refererer til mer personlige «kilder», som en venn eller et familiemedlem. Grunner for dette kan være at de ikke har like gode faglige kunnskaper og kildekritiske evner som elevene på studiespesialiserende.

4.5.2 Får elevene resonnerer?

Spørsmål nummer to i del 5 må sees i sammenheng med spørsmål en i del 4, da begge dreier seg om elevenes plass til resonnering: *Hvilken plass har elevenes mulighet til å resonnerer i din undervisning på de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor?*

Jon: Det prøver jeg å gi dem mye plass til. Jeg stiller mange spørsmål til klassene, og prøver å la diskusjonen gå videre fra de svarene jeg eventuelt får, slik at elevenes resonnementer skal få plass. Ja, det tror jeg.

Intervjuer: Varierer du det mellom de ulike utdanningsprogrammene?

Jon: Nei, altså... Mitt initiativ varierer nok ikke, men det varierer jo i hvilken grad de tar ordet og mener noe, da. Sånn at... Men det er jo en sånn... Å resonnerer kan jo være ulike ting. Det kan jo

være... Igjen, ikke sant, så er det jo én ting å sette opp et resonnement sånn veldig logisk riktig, mens på yrkesfag så er jeg kanskje glad hvis de har en mening og forsøker å gi litt uttrykk for det. Ikke sant, sånn at det blir litt mer sånn undring, eller sånn mindre formelt hvordan de resonnerer. Men jeg mener jo absolutt at det ligger helt i bunnen av faget vårt. Hele grunnlaget er jo å tenke over og prøve å si litt om hva man tenker om ulike sider av samfunnet. Så ja, jeg tror det er mye rom for det på begge sider.

Erik: Det prøver vi å jobbe mye med, å resonnere seg frem og hvordan... Og jeg prøver jo ofte å stille spørsmål som er litt sånn ledende på en måte. Ikke sant, «hvis du gjorde sånn, hva ville skjje da?»

Intervjuer: Snakker du om yrkesfag nå?

Erik: Ja, egentlig også på allmennfag, men enda mer på yrkesfag. Enda mer konkret sånn da, for å få dem til å; «hvorfor kommer B som konsekvens av A for eksempel»... På en måte tvinge de inn i en sånn tenkning. Og det merker jeg er en ganske ny måte å tenke på for mange av dem altså. Men det med å resonnere er jo kjempeviktig syns jeg, for samfunnsfag. Og det kan du si, at på yrkesfag så kan de jo lære ganske mye, for de starter jo ganske på scratch da. Så å få dem til å rett og slett begrunne standpunkter, sier jeg alltid til en prøve. At de skriver at... Hvis vi for eksempel har om, ja ta internasjonale konflikter, da.. At palestinerne ble sure når israelerne kom her, liksom, og «jammen, hvorfor det?» Hele tiden den: «Hvorfor det?» Den hvorfor-biten, den jobber vi mye med da. Få de til å få litt sånn begrunnelse. På yrkesfag. Det å jobbe med yrkesfag er egentlig som å starte med en 8. klasse på mange måter, altså. De svarer så knapt, så knapt, så knapt... Så må de bygges opp, ikke sant.

Intervjuer: Føler du at det varierer mellom de ulike utdanningsprogrammene i hvilken grad du må dytte dem inn i den hvorfor-tenkningen?

Erik: Ja, ja.

Intervjuer: Eller for å snu den: Varierer det hvor fort en sånn tenkning bare kommer av seg selv?

Erik: Ja, ja, veldig. På allmennfag så er det ofte på plass der allerede. Altså, de har lært sånn allerede. Ofte... Ikke alltid da, men ofte. Det er klart at det er forskjell på elever som har hatt en lærer som har jobbet med sånn type tenkning på ungdomsskolen, men det er helt klart forskjeller mellom yrkesfag og allmenn der, ja. Helt klart. Det er ikke noen tvil om.

Alle lærerne mente at elevene har stor plass til å resonnere i deres undervisning på både studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram, men flere av dem kommenterer at det varierer hvorvidt elevene benytter seg av mulighetene de får. På studiespesialiserende kommer resonnering av seg selv, sier lærerne, mens de opplever at hvorfor-tenkningen må tvinges frem på yrkesfag. Det kan skyldes manglende motivasjon, men det har også sammenheng med elevenes svake evner når det gjelder kausalitetstenkning. Civicundersøkelsen viser i likhet med denne studien at yrkesfagelevne er svake når det gjelder vurdering av virkninger. Lærerne synes dessuten i stor grad å akseptere at yrkesfagelevne ikke kommer nærmere resonnering enn å si sin mening og gi litt uttrykk for den, og deres

ambisjoner legger sammen med elevenes forutsetninger grunnlaget for hvordan undervisningen blir. I POU tvinges elevene til å vurdere og eventuelt korrigere sine meninger og hypoteser gjennom resonnering, og elevene tilegner seg på den måten ny kunnskap gjennom bruk av ferdighet. Det at yrkesfagselevne får mindre trening i denne ferdigheten, kan føre til at meningene og hypotesene de hadde i utgangspunktet forblir ukorrigerende og forsterkes. Dette kan igjen kanskje være en grunn til at disse elevene synes å ha sterkere og mindre nyanserte holdninger enn elevene på studiespesialiserende.

4.5.3 Trenes elevene i empirisk analyse?

De to siste fasene i Skrams utviklingskjede går ut på at elevene gjør en empirisk analyse av noe, ved undersøkelse og ved å trekke en konklusjon. Læreplanens generelle del betegner dette som en vitenskapelig arbeidsmåte (jf. teorikapittelet). Elevene trenger trening i empirisk analyse, da kunnskapssamfunnet krever at de skal kunne omgjøre innhentet informasjon til kunnskap. Å omgjøre informasjon til kunnskap kan sies å være en konstruksjonsprosess, og arbeidsmåten knyttes slik til et konstruktivistisk læringssyn. De trenger dessuten øvelse i informasjonsbehandling, for å kunne forholde seg kritiske til ulike kilder gjennom evnen til og utforske begrunnelser og alternativer. Det tredje spørsmålet i del 5 var: *Variierer hvor ofte du gir elevene oppgaver hvor de må sette opp hypoteser, undersøke/analysere noe og deretter trekke en konklusjon, mellom de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor/hvorfor ikke?* Her svarte alle lærerne at det er en variasjon og de begrunnet variasjonen med ulike faktorer:

Per: Ja. Det gjør jeg sjelden i kjøretøyklassen. Ofte på studiespesialiserende. Ja. Det er relativt krevende. Og hvis jeg gjør noe liknende i kjøretøy, så kombinerer jeg det med en enkel oppgave også... Så de kan velge. For jeg vet det vil være fullstendig dødfødt å gi en sånn oppgave til en del elever i den kjøretøyklassen. De vil ikke mestre den, og de vil gå på et kjempenederlag. De vil ikke kunne klare å prestere av noe slag. Der er det faktisk sånn at jeg lar noen av de elevene lese opp det de har gjort i lekse. Og det i seg selv er mestring nok, altså. Da har de hatt helgen, og en uke, sant. Og det trenger noen av dem for å bare kunne produsere litte grann med tekst. Og så får de lese opp det, og så anerkjenner jeg det. Så det er et spenn i variasjonen, altså. Men det gjelder begge gruppene. Men du kan si generelt, så blir det et høyere nivå på timene i studiespesialiserende enn på yrkesfag.

Jon: Altså, det er vel kanskje en oppgaveform som ligger mer til allmenn i det hele tatt. Det senterprosjektet vårt var jo akkurat sånn. Mens på yrkesfag så gjør jeg vel det i ganske liten grad, altså, at de selv setter opp en hypotese. Fordi vi kommer ikke dit, på en måte. Altså, fordi man må først liksom ha en sånn helt grunnleggende forståelse. Altså, man må vite noe om et emne før man kan begynne å lage hypoteser om det. Og vi kommer liksom ikke dit, som klasse, da. Det er nok noen elever som

kanskje kunne hatt godt av det. Huff, jeg burde kanskje fått til litt mer tilpasset opplæring og sånn. Men det har jeg bare ikke kapasitet til liksom.

Martin: Mnja.. Det er et allmennfagsfenomen - at du skal gjøre det. Altså, allmennelevne går på vanskelig sosiologi, kjemi og fysikk fra før, sånn at de liksom har lært seg at det er slik livet er. Man setter seg inn i flere ting, finner kunnskap, og setter det sammen igjen på en annen måte. Altså, det syns de er ålreit. Mens yrkesfag igjen har en annen tilnærming rett og slett. På yrkesfag er jeg veldig fornøyd hvis de finner Wikipedia eller noe annet, og så håper man det beste. Altså, på yrkesfag så er de på en måte innstilt på å finne "dette er svaret". Altså jf det jeg snakket om angående EU, altså det er ikke... De er mindre interessert i dette "på den ene siden og på den andre siden", hvis ikke det angår dem. Altså, man kan diskutere om man bør ha sykemelding på skolen eller ikke, altså sånne ting som de kan ta fatt i. Men det blir, hvert fall for meg... Jeg har ikke så mye fantasi der... Da er det enklere å la de... Altså, fordi de er også relativt arbeidsskye. Så hvis du gir dem en vid problemstilling, så blir det ikke så mye av. Det ville blitt tre linjer på veldig mange av dem. Så det man da gjør er at det finnes arbeidsbøker hvor det da er 40 spørsmål, og hvis man da sier at: "Ok, nå har vi halvannen time på dette, så forventer jeg et svar på alle 40", så får du det! Altså, for da trenger de ikke mer enn to-tre linjer på hvert. Og det kan de gjøre. Men de har ikke kultur for å trenge inn i noe. Det er ikke deres...

Lærerne kaller empirisk analyse for et «allmennfagsfenomen», fordi elevene på dette utdanningsprogrammet har bedre forutsetninger for å klare denne måten å arbeide på. Én grunn til at disse elevene er flinke i denne arbeidsmåten, kan være at de også trenes i å arbeide slik i andre fag enn samfunnsfag. Lærerne sier at de helt klart benytter seg mindre av metoden, om noe i det hele tatt, på yrkesfag. De opplever den som for krevende for disse elevene, og sier at «det ligger ikke i deres tradisjon å arbeide slik». Det at elevene synes å «ikke ha en kultur for å trenge inn i noe», kan i tillegg til manglende evner, skyldes manglende motivasjon og hva de er vant til i andre fag. I mange av programområdene på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene har spørsmål i større grad enn i samfunnsfag ett riktig svar. Dette kan være en av årsakene til at yrkesfagelevne i mindre grad enn elevene på studiespesialiserende engasjeres i en drøftning, og i stedet sitter med en innstilling om å finne «ett svar med to streker under». Grunnet deres forutsetninger, blir yrkesfagelevne gitt konkrete oppgaver, uten særlig grad av kausalitetstenkning. Oppgavene går i stedet i stor grad ut på reproduisering av refleksjon som andre har gjort, hvilket lærerne begrunner med at elevene skal få føle mestring. Reproduksjonsoppgaver krever i motsetning til empirisk analyse ingen konstruksjon av kunnskap fra elevenes side, og elevene blir altså passive mottakere, fremfor å delta aktivt i egen læringsprosess. Reproduksjonsoppgaver gjør også at

yrkesfagelevne må stole på autoriteters beskrivelser, fremfor å trenes til å bli frie og myndiggjorte borgere. For å gjennomføre en mer vitenskapelig arbeidsmåte på yrkesfag, mener lærerne at det trengs langt mer didaktisk fantasi enn på studiespesialiserende (jf. del 4). Mange av lærerne føler at deres fantasi ikke strekker til, og de legger til at det å tilpasse undervisningen til alle de ulike forutsetningene som finnes i en yrkesfagklasse er svært tidkrevende. Kari sier dessuten: ”Det tar både tid å lære dem oppgaveformen, og å få gjennomført den. Elevene på yrkesfag mister fokuset/konsentrasjonen relativt kjapt, hvilket fører til at arbeidet blir useriøst og sklir ut.” Kari sier videre: «Så du må som lærer være dobbelt aktiv. Du må ikke bare være aktiv i forhold til undervisningsopplegget, men du må også være aktiv med tanke på hva neste trekk skal være for å holde motet oppe». Til sammen kan det synes som at forutsetningene for vitenskapelig arbeidsmåte ligger langt bedre til rette på studiespesialiserende, og at det fører til at disse elevene får mest trening i det.

4.5.4 Trenes elevene i evnen til å vurdere?

Det å kunne vurdere informasjon, inngår i empirisk analyse på den måten at elevene må vurdere informasjon opp mot hypoteser for å kunne trekke en konklusjon. Vurdering inngår også i «informasjonskompetanse» (jf. teoridelen), hvilket er en kompetanse elevene trenger i kunnskapssamfunnet. Når man har informasjonskompetanse skal man nemlig ikke bare kunne lokalisere og anskaffe seg informasjon, men også ha evne til å *vurdere informasjonen kritisk*. Det siste spørsmålet i del 5 lød: *Vektlegger du det å lære elevene å vurdere noe (et begrep/en sak/et fenomen) mer eller mindre på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram? Hvorfor/hvorfor ikke?* Alle lærerne, med unntak av én, svarte at de vektla det å lære elevene å vurdere noe i ulik grad på studiespesialiserende og yrkesfag:

Per: Altså, du kjenner til taksonomiene, sant?

Intervjuer: Ja.

Per: Og hvis du tenker taksonomiene overført som RAV: reprodusere, anvende og vurdere, så er det flere blant de 30 jeg har på studiespesialiserende som kan ligge på de øverste taksonomiene og føle mestring, enn det er i kjøretøyklassen. Men, jeg har et par superskarpe i kjøretøyklassen, og da blir det stilt krav til meg når det gjelder å differensiere, sant. Tilpasse. Og det jobber jeg mye med, altså. Men det er flere som ligger på et høyere nivå blant de 30 på studiespesialiserende, enn de 15 på kjøretøy.

Kari: Ja, nei... Vi kommer nok ikke opp dit så mye på yrkesfag. Det blir mer faktabaserte oppgaver. I forhold til på studiespesialiserende, hvor jeg på en måte forventer det... Hvis de for eksempel får en sånn oppgave med en vurderingsbit til slutt, hvor de skal være litt kritiske til sin egen konklusjon av oppgaven, da, ikke sant. Altså, «dette er jo en mulighet», men at de viser at de også ser andre... Og der har jeg liksom et par elever på studiespesialiserende som er utrolig flinke til å kunne trekke inn andre ting. Som liksom overrasker meg litt nesten. De fikk 6 på den fremføringen, fordi de så det liksom fra så mange synspunkter.. Og de hadde en del løsninger, og så sa de; «Dette er en mulig løsning, men»... Ikke sant; «dette er svakheten ved den». At de hele tiden pekte på svakhetene på de løsningene de kom med da.

Erik: Ja, det blir det samme der, det blir mer på allmennfag egentlig. Vi prøver jo alltid å få til noe av det på yrkesfag, slik at de skal ha fått forsøkt på det og jobbet med det... Kanskje jeg har gitt opp litt for lett på yrkesfag, men det er noe med at... Altså, helt ærlig, så er det sånn at du finner.. Ikke overlevelsismekanisme, det høres jo litt drastisk ut, da, men du finner en slags... En form som funker på yrkesfag, så gjør du ikke så mye mer ut av det, ikke sant. Det er jo litt trist å si kanskje, men jeg har vært lærer så lenge nå at jeg er ikke redd for å si hva jeg mener. Og det blir ofte sånn, da.

Lærernes svar på dette spørsmålet har stor likhet med mange av svarene som ble avgitt på andre spørsmål, på den måten at lærerne også her uttrykker en oppfatning av Blooms taksonomier som hierarkisk inndelt. Denne oppfatningen er som nevnt ifølge Skram en misforståelse av Blooms opprinnelige tanker, og denne misforståelsen kan synes å få følger for hvorvidt elevene trenes i evnen til å vurdere. Mens Skram mener at elevene gjennom POU kan tilegne seg kunnskap ved å vurdere noe, synes lærerne å mene at kunnskap er en forutsetning for å kunne trene opp denne ferdigheten. Med andre ord får yrkesfagelevne mindre trening i å vurdere noe fordi de har svake forkunnskaper, og fordi lærerne har en hierarkisk oppfatning av Blooms taksonomi. Kanskje mangler lærerne trening i undervisning som styrker elevenes kunnskaper og ferdigheter simultant, eksempelvis POU. Lærerne beklager seg også her, som i andre svar, over at spredningen i elevenes forutsetninger på yrkesfag er så stor. Lærerne svarer også ærlig at de lurer på om de gir opp for lett på yrkesfag. Realistisk legger de imidlertid raskt til at de likevel ikke trener disse elevene i å vurdere noe i særlig grad, fordi de har funnet andre undervisningsformer som de mener fungerer bedre. Elevene på studiespesialiserende har på sin side bedre forutsetninger for trening av denne ferdigheten. Dette utgjør, sammen med lærernes forventninger og ambisjoner, at disse elevene også får mer trening i ferdigheten.

4.6 Perspektivisering og kritisk tenkning: Presentasjon og tolkning av funn

4.6.1 Multiple perspektiver og empati

Del 6 omhandlet elevenes trening i multiple perspektiver/perspektivtaking og kritisk tenkning, og den inneholdt tre spørsmål. Det å utvikle multiple perspektiver i forhold til problemene man eksponeres for, samt å utvikle empatiske evner, er viktige mål i POU. To av spørsmålene i del 6 omhandlet derfor multiple perspektiver og perspektivtaking, og det første av dem lød:

Varierer det mellom de ulike utdanningsprogrammene i hvilken grad du gir elevene problemstillinger som kan ha flere svar? Hvorfor/hvorfor ikke? På dette spørsmålet var det to lærere som svarte at de ikke varierte dette i særlig grad mellom utdanningsprogrammene:

Ove: I samfunnsfag så finnes det ikke to streker under svaret. Aldri. Så derfor varierer det ikke, for det er ikke noe alternativ. For vi lærer dem at de aldri skal lage problemstillinger som de kan svare ja eller nei på. Det er jo dust. Man må ha påstander som kan drøftes. Om det er ja/nei svar, altså... Da er de jo på en 2'er med en gang, sant?

De resterende fem lærerne svarte imidlertid at de varierte hvorvidt slike oppgaver ble gitt på de ulike utdanningsprogrammene. Noen av dem mente de ga slike oppgaver både på studiespesialiserende og på yrkesfag, men med en overvekt på studiespesialiserende, mens andre mente at de nesten ikke brukte oppgaver med flere mulige svar i på yrkesfag i det hele tatt:

Kari: Ja, det gjør jeg. Det funker bedre på studiespesialiserende. Der er det liksom litt mer sånn "ja, men..."

Intervjuer: Er det din oppfatning at elevene på studiespesialiserende skjønner at noen spørsmål ikke har to streker under svaret?

Kari: Ja. Det skjønner de, i stor grad. Det tror jeg.

Intervjuer: Og yrkesfagelevne da?

Kari: Ja, de skjønner vel det så langt vi klarer å få en fruktbar diskusjon. Men igjen da, det går veldig mye tid.. Det er veldig mye faktaopplysninger det går i på yrkesfag altså! Altså, de svarene som har to streker rett og slett – altså, "sånn er det!"

Intervjuer: Opplever du at elevene på yrkesfag anerkjenner at andre kan ha et synspunkt som for de er like reelt som deres eget synspunkt er for dem?

Kari: Ja... De gjør vel det, men de innrømmer det ikke. De er veldig sånn bastante. Ikke sant, det er jo derfor det ikke blir noen diskusjon. De er mer sort/hvit da. Og så har du da noen som styrer veldig, hele klassen. Og, ja... De er en veldig macho klasse. Sånne sterke, tøffe gutter, og... Nå har jeg fått ut

et par av dem, fordi det er en veldig problematisk klasse. Men ja, nei... De er vel klar over at det finnes andre svar. Men for dem så finnes det bare ett (ler). Men det er vanskelig å vite. For noen ganger gjør de seg veldig mye dummere enn det de er! Føler jeg...

Intervjuer: Hvorfor det tror du?

Kari: Altså... De mener fortsatt at homofili burde være forbudt, men jeg tror jo innerst inne at de skjønner at vi har kommet såpass langt i samfunnet vårt, ikke sant. Men de vil bare ha den holdningen...

Intervjuer: Hvorfor tror du de bare vil ha den holdningen?

Kari: Fordi det er den som råder i det klassemiljøet...

Intervjuer: Så det kan være det at de vil miste ansikt om de sier noe annet?

Kari: Ja, og det er nesten sånn... Hvis vi snakker om aktuelle konflikter, så er det sånn... "Det er jo så langt fra oss, vi driter vel i åssen".. Altså, det er sånne uttalelser de kommer med; "Jeg driter vel i om de sulter i hjel eller blir skutt", altså... "Det er helt likegyldig for meg." Det er den holdningen der da, som gjør det veldig vanskelig å få til noe sånn.. Man blir jo veldig provosert og, som lærer. Så da tenker man; "ok, da lar vi det heller bare ligge.." Så det mangler liksom litt sånn.. Noen ganger tror jeg de mangler litt evnen til empati og. Eller om det liksom bare er den harde fasaden som... Men jeg har de som sagt veldig lite. Så jeg blir jo veldig lite kjent med dem. Og det er jo kanskje litt dumt.

Intervjuer: Legger du vekt på for eksempel å fremme empati, i undervisningen din?

Kari: Ja, jeg prøver jo det.

Intervjuer: På yrkesfag og?

Kari: Ja.

Intervjuer: Når det gjennom?

Kari: Det er litt vanskelig altså... Det er litt meg og mitt, og hvordan det går med naboen, det er ikke så veldig interessant. Egentlig. «Så lenge jeg greier meg.» Og det går jo på medelever og. De er jo ikke noe snille mot hverandre heller, liksom sånn. Det er veldig mye drittslenging og mobbing og...

Lærerne begrunner i stor grad variasjonen med at «yrkesfagelevenes verden er litt mer sort/hvit» enn livsverdenen til elevene på studiespesialiserende. Disse elevene krever i større grad at et svar enten er rett eller galt, hvilket kan skyldes en forventning om at det er slik og/eller et behov for trygghet og fasthet. Mange elever stiller seg kritiske til tvetydig og relativ kunnskap, fordi det skaper en utrygghet og en skepsis rundt hva kunnskap egentlig er. Det at yrkesfagelevenene behersker oppgaver uten en fasit dårligere enn elevene på studiespesialiserende, resulterer i at undervisningen der i større grad blir preget av reproduksjonsoppgaver. Kari, og andre av lærerne, mener at noe annet tar for lang tid. Erik kommenterer også at han ikke kan «kaste elevene på yrkesfag ut i like mye informasjon som han kan kaste elevene på studiespesialiserende ut i». I stedet må han gå mer gradvis frem, og tilpasse undervisningen slik at yrkesfagelevenene ikke får for mye å prosessere. Elevene på

studiespesialiserende synes derimot å akseptere at ikke alle spørsmål har ett svar med to streker under, og de viser både bedre kognitiv fleksibilitet og skeptisk sikkerhet (jf. teoridelen). Det er et mål i POU at elevene skal utvikle både kognitiv fleksibilitet og skeptisk sikkerhet. Kognitiv fleksibilitet handler om å akseptere kunnskapens midlertidighet, og skeptisk sikkerhet dreier seg om en toleranse for å leve med en viss usikkerhet i grunnlaget for de valg de må ta, uten å føle seg handlingslammet. Det at elevene på studiespesialiserende takler dette bedre enn yrkesfagelevne, kan skyldes innstilling, og at de har bedre forutsetninger når det gjelder både kunnskaper og kognitive ferdigheter.

Ifølge Kari er spørsmål som involverer multiple perspektiver også mer problematisk på yrkesfag enn på studiespesialiserende på grunn av elevenes sterke holdninger. Hennes oppfatning er at yrkesfagelevne evner å se at det finnes flere perspektiver på samme sak, men hun sier at de sjelden vil innrømme det. Dette kan skyldes sterke personlige holdninger, samt sosiale holdninger og normer innad i klasseromsmiljøet. Flere av lærerne kommenterer også at de oppfatter at yrkesfagelevne i langt større grad vektlegger hva som er viktig for dem og tenker på seg og sitt, fremfor å se ting i et samfunnsperspektiv. Martin kaller dem for «meg-borgere». Han kaller derimot elevene på studiespesialiserende for «med-borgere», fordi de synes å ha bedre evner til empati. Empati er, som beskrevet i teoridelen, ikke «føleri», men bør derimot anses som en intellektuell disiplin/ferdighet hvor elevene lærer å sette seg inn i en annen persons perspektiv, og vurdere situasjonen ut ifra dette perspektivets tenkemåte. Å lære gjennom andres øyne kan fremme forståelse og respekt for andres situasjon, men det krever også forståelse og respekt for andres situasjon. Yrkesfagelevne kommer i langt større grad med uttalelser som «de må brennes» og «han er en jævla pakkis», noe Jon kontrasterer mot elevene på studiespesialiserende som «er imot dill og dall og digger Jonas Gahr Støre». Uttalelsene til yrkesfagelevne kan tyde på at de har mindre forståelse og respekt for andres situasjon enn elevene på studiespesialiserende, men det kan også være en fasade som de setter opp for ikke «å miste ansikt». De personlig ladde uttalelsene på yrkesfag går uansett utover sakligheten i diskusjoner, som nevnt i del 4.1. Elevene på studiespesialiserende blir derimot, som nevnt tidligere, betegnet som «politisk korrekte». Lærerne kommenterer imidlertid at de ikke kan være sikre på om dette er elevenes genuine meninger, eller om de har «knekt koden» for hvilke svar som gir best uttelling på skolen. På den annen side sier alle lærerne, med unntak av Per og Mette, at det er «kulere» å være flink på studiespesialiserende enn på yrkesfag. Ove skisserer et eksempel fra sin undervisning:

Det som er litt morsomt er at jeg har en sånn elev i 1. klasse nå som er litt rar, da, men han er veldig smart, og har høy status. Fordi at han sier mye lurt. Selv om han er en snedigper... Mens de som prøver å gjøre noe smart på barn og ungdom... For eksempel hadde jeg en elev der en gang som rakk opp hånda mye, og da satt liksom folk og bare "ooo... Prøver du å være lur liksom". Så det er jo en markant forskjell da... Hvis responsen på atferd er at du blir litt mobbet da, latterliggjort fordi du er flink, da vil du ikke det. Mens han andre, han blir liksom "bygd opp" av de kuleste guttene i klassen. "Ja, det er bra!" Da er det klart... Det er alfa omega.

Det må være et miljø for POU i klasserommet, både når det gjelder forutsetninger og sosiale normer, og det kan synes av disse funnene som at et slikt miljø har større plass på studiespesialiserende enn på yrkesfag.

4.6.2 Perspektivtaking

Det andre spørsmålet i del 6 må ses i sammenheng med det første: *Legger du mer eller mindre vekt på at elevene skal sette seg inn i flere perspektiver rundt et tema/fenomen/begrep på studiespesialiserende versus på yrkesfaglige utdanningsprogram? Hvorfor?*

Ove: Ja, på studiespesialiserende så tvinger jeg dem i større grad til å ta en annens perspektiv. Altså, skifte perspektiver. Mens på yrkesfag, hvert fall innenfor et emne som jeg føler at ikke treffer dem, da vil jeg bare at de skal ha basiskunnskapen inne. Da kan det liksom ligge ved det. "Hvis dere husker dette her, vet hva for eksempel terrorisme er, så går det greit". Og det som skjer da, da er jo at "muslimene slemme" og "amerikanerne gode", ikke sant. Men så gir man liksom litt opp, og så tenker man ja.. Det er greit. Det er ikke det verste. Vi kan ta det en annen plass.

Martin: Nå har jeg for eksempel elektro, og det er liksom Fremskrittspartiets verden. De kan på en måte ikke forstå at det går an å tenke annerledes da. Altså, de har én måte å oppleve verden på... "Jammen det er jo sånn det er! Sånn jeg tenker, sånn er verden". Mens de andre, de skjønner at "jeg syns det er sånn, men andre tenker jo noe annet." Altså, de er åpne for at det kan være en annen virkelighet. Mens på yrkesfag blir det mer sånn "det er dumt". "Hva syns du om det?" "Nei, det er dumt". Det jeg mener er min oppgave, er å få reflektert litt rundt dette her... Man kan ikke for eksempel bare si; "nei, likestilling er greit". Men: «Hva fører det til? På individnivå og samfunnsnivå, og hvordan skal man tenke rundt det?» At man greier å tenke litt rundt i stedet for å bare si at "det er bra med likestilling". Det blir jo yrkesfagperspektivet da... Altså... Ta for eksempel, jeg hadde for ikke så lenge siden om dette med innvandring, så kunne de jo finne mye om dette. Men i deres verden så har de en del forestillinger om innvandring og konsekvenser og... De er i grunn ikke interessert i å vite mer. Altså, de er ikke interessert i andre syn, og det er heller ikke så veldig interesserte i å få tallfestet dette, eller... Altså, de syns ikke det er så spennende. De syns det er for mye innvandrere i Norge, og noe mer vil de egentlig ikke ha noe... Noe sånt rundt dette er litt vanskelig å få til.

Erik: På yrkesfag er de rett og slett veldig tilfredse med ett svar. Og gjerne et svar som også passer til deres virkelighetsoppfatning da. «Ja, sånn er det», liksom. Og alt det jeg liksom får av informasjon, det presser jeg inn i det bildet der liksom. Og da er det jo vanskelig å få nyanser... Og mange av dem tenker jo likt og! På allmennfag så er det selvsagt også litt likhetstenkning, men det er liksom litt lettere å få til en litt mer variert... Syn på ting, ikke sant. Det går an å få et sånt generelt diskusjonsforum i klassen, da. Og sånn er jo veldig viktig i et sånt fag som samfunnsfag. Ikke sant, det er jo essensen... Og det er jo temaer som er ypperlige til det her, ikke sant.

Lærerne gir i stor grad uttrykk for at de legger vekt på at elevene skal sette seg inn i flere og fyldigere perspektiver på studiespesialiserende enn på yrkesfag, og at de også opplever at de lykkes bedre med det der. Dette begrunner de med at disse elevene har mer kunnskap og flere perspektiver på ting i utgangspunktet, fordi de leser mer og følger bedre med i nyhetsbildet. Martin sier dette om yrkesfagelevne:

Altså, hvis de har kommet så langt at de har lest en artikkel om noe, så "kan de alt om det", og det er jo.. Altså, om du på allmennfag har lest fire artikler og de har forskjellige meninger, så vil jo de fleste kunne tenke at; "tjaa... Undersøk litt mer." Men har du lest én, så har du jo: "Ja, det sto der. Jeg vet dette." Altså, yrkesfagelever ser ting raskere «som faka». Som sannheter liksom...

Lærerne sier også at de merker at perspektivering ikke ligger i yrkesfagelevnenes tradisjon:

Per: Faget vet du, i seg selv, er en akademisk disiplin. Mens de går på en praktisk linje, sant. Så der er det en utfordring, å få dem til å catche, og ønske å lære, og få den litt sånn akademiske tenkemåten under huden på disse håndverkerne. Der ligger mye av utfordringene. Det ligger mye i graden av motivasjon også.

Lærerne opplever at yrkesfagelevne ikke ønsker å lære seg denne måten å tenke på, hvilket viser til læring som et viljespørsmål (jf. teorikapittelet). Den manglende interessen for å se et annet perspektiv på en sak stemmer med resultatet fra Civic-undersøkelsen, som viste at yrkesfagelevne er mer restriktive overfor fremmed påvirkning enn elevene på studiespesialiserende. De er svært tilfredse med ett svar, sier lærerne, og flere av dem mener at dette i større grad skyldes elevenes sterke holdninger enn deres evner. De sterke holdningene kan komme av manglende kunnskaper og perspektiver i utgangspunktet, samt sosiale forhold og forsterkninger innad i klassen. Det å få elevene til å fatte et perspektiv kan også være vanskelig fordi vaner og preforestillinger gjør det vante perspektivet «naturlig». Flere lærere nevner at yrkesfagelevne har en del forestillinger om eksempelvis innvandring og konsekvenser, og at de gjerne finner svar som passer inn i deres virkelighetsoppfatning.

Erik sier eksempelvis at han opplever at yrkesfagelevne presser ny informasjon inn i de bildene de har fra før. Disse uttalelsene mener jeg kan tyde på at yrkesfagelevne assimilerer mer enn elevene på studiespesialiserende, som på sin side synes å akkommodere i større grad (jf. teorikapittelet). Assimilativ læring skjer når nye inntrykk reduseres til noe kjent, og tilpasses de skjemaene som elevene har fra før. Akkomodativ læring skjer derimot når eleven går aktivt inn for å skape likevekt mellom tidligere kunnskap og ny, og prosessen krever en ganske grunnleggende restrukturering av tidligere skjemaer. Da POU baserer seg på akkomodasjon, kan funnene tyde på at forholdene ligger bedre til rette for POU på studiespesialiserende enn på yrkesfag. Én grunn for at yrkesfagelevne benytter seg av assimilasjon i større grad enn akkomodasjon, kan være at de ikke ser like stor nytte i akkomodasjon som elevene på studiespesialiserende. Dette kan ha sammenheng med at yrkesfagelevne ikke ser hvorfor de skal lære seg samfunnsfag. De krever relevans, sier lærerne. For å få elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram til å akkommodere, kan det altså synes desto viktigere å forklare dem fagets formål på en måte som gjør at de tvinges til å anerkjenne at det angår dem.

4.6.3 Kritisk tenkning

Det er som sagt i teorikapittelet et mål i POU at elevene lærer seg å tenke kritisk, og det tredje spørsmålet i del 6 lød derfor: *Legger du mer eller mindre vekt på å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram? Hvorfor?* På dette spørsmålet svarte lærerne i stor grad at de vektla det forskjellig:

Ove: Ja, det vil jeg si. Altså, det gjenspeiles hele tida... Du vil at de skal lære seg å tenke kritisk, det er jo det du ønsker mest av alt. At du kan klare å få det til på et eller annet vis. Men så er det sånn; ”hvordan skal jeg få til det?” Jo, da er det alt fra Sopranos til Et dukkehjem, liksom. Man må tilpasse... Men det går lettere og fortere å nå målet på studiespesialiserende enn på yrkesfag. På yrkesfag må jeg treffe, liksom. Der er det mye mer prøving og feiling for å finne den knappen liksom. Og det er jo så sammensatt. For jeg vet jo at karakterene driver... På studiespesialiserende er det sånn; ”jeg må ha en 5’er!” Så uansett hva du gjør så må de ha det. Mens yrkesfag må ikke det. De driter i om de får en 2’er. Så det er mye vanskeligere å få dem frem til den kritiske tenkningen. For ikke sant, du kan skape engasjement på begge, men så har du på studiespesialiserende den karakter-gulroten. ”Jeg skal jo få karakter på det!”

Martin: Denne kritiske tenkningen er på en måte i veggene i en allmennklasse, altså det er slik de tenker i alle fag. De har lært det i norsk og de har lært det i engelsken, og de har lært det i alle fag.. Altså, man går inn i opptråkka spor. Mens i de andre, de har lært at ”kontakter skal settes en meter

over bakken". Altså, de har på en måte en annen tanke.. Og da, å være så voldsomt kritisk til noe som helst, det... Altså, man snakker jo om ulike nivåer.. Altså, man skal kunne lese og gjengi, og man skal kunne vurdere og.. Det siste nivået, "å ha kritisk vinkling på kunnskap", som liksom er det mest avanserte.. Altså, vi kommer ikke dit. Rett og slett.

Intervjuer: Prøver du?

Martin: Jeg prøver ikke mye, fordi det er ikke.. Hvorfor skal jeg.. Altså, de er ikke der.

Flertallet av lærerne sa at de la mer vekt på å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning på studiespesialiserende enn på yrkesfag, fordi elevene der er mer kritiske i sin tenkning i utgangspunktet. Dette kan skyldes, som nevnt tidligere i kapittelet, at elevene på studiespesialiserende også trenes i kritisk tenkning i andre fag. Yrkesfagelevne er derimot ikke vant til å tenke kritisk, fordi «svarene i deres programområder i stor grad enten er riktige eller gale». Lærerne snakker også her, som nevnt tidligere i kapittelet, om Blooms taksonomier som hierarkisk inndelt. Fordi de mener at kritisk tenkning ikke kan trenes samtidig som elevene tilegner seg kunnskap, og fordi yrkesfagelevne har svake forkunnskaper, får yrkesfagelevne mindre trening i kritisk tenkning enn elevene på studiespesialiserende. For å trene ferdigheter som krever aktivitet fra elevenes side kreves også motivasjon, sier lærerne. Her, som i andre deler, understreker de at de må «treffe» yrkesfagelevne i større grad enn elevene på studiespesialiserende, for at de skal få lært seg/få trening i det samme. Det å skape en indre motivasjon hos yrkesfagelevne blir dessuten spesielt viktig, mener Ove, fordi disse elevene ikke ser like stor ytre motivasjon i karakterene som det elevene på studiespesialiserende gjør. Alle de andre lærerne er enige med Ove, med unntak av Per og Mette som mener at karakterene skaper like mye motivasjon på yrkesfag som på studiespesialiserende. I kunnskapssamfunnet trenger elevene også kildekritiske evner, og mange av lærerne mener at det er noe yrkesfagelevne ikke vet hva er i det hele tatt. De legger til at de heller ikke trener disse elevene i det i særlig grad, fordi læreboka som oftest blir brukt som eneste kilde. Per og Ove mener imidlertid at de fremmer elevenes kildekritiske evner på begge linjer, selv om de sier at de trener elevene på studiespesialiserende mer i det enn elevene på yrkesfag. De skiller også utdanningsprogrammene fra hverandre når det gjelder grad av abstraksjon i kildekritikk:

Intervjuer: For eksempel i forhold til kilder. Innser begge linjer at Wikipedia kanskje ikke er den mest pålitelige kilden?

Per: Ja, det gjør de. Det har jeg spurt dem direkte om faktisk, Wikipedia. Og da får jeg like mange kvalifiserte svar hos yrkesfagelevne mine som hos studiespesialiserende. De innser like fullt at den der er «rusky», altså. Så jeg syns at de har et rimelig sunt perspektiv på det. Men når det gjelder mer

sånn som å analysere tekster og se på motivet til den som har laget denne teksten og sånn, da begynner det å skille altså.

Intervjuer: Hvordan skiller det da?

Per: Neeei, da er det flere som ser det at verden er full av politikk. Og verden er full av skjulte motiv, osv.

Intervjuer: Skiller det mellom yrkesfag og studiespesialiserende?

Per: Ja, det skiller. Det er flere på studiespesialiserende som catcher den enn på yrkesfag.

Ove: Nei, det kommer litt an på hvordan du legger det frem... Hvis du er abstrakt i måten å tenke på når du forholder deg til studiespesialiserende, så kan de relatere seg til det. De skjønner det. Mens på yrkesfag, så må man være veldig konkret. Jeg må nesten ta ut en tekst fra Wikipedia og gå gjennom den. Plukke den fra hverandre, og; ”der... Det er feil!” ”Highlighte” det, liksom. De er helt ute... Men jeg tror at å bruke sånne eksempeltekster på alt... Jeg er mye flinkere til det på yrkesfag. Der må man hele tiden synliggjøre, og repetere mye.

Per mener altså at yrkesfagelevne har et sunt perspektiv på kildekritikk. I begge eksemplene er det imidlertid tydelig at yrkesfagelevnes svake abstraksjonsevner gjør at undervisningen må tilpasses i større grad, også når det gjelder trening i kildekritikk. Dette krever igjen både mer tid og krefter av læreren.

4.7 Metakognisjon: Presentasjon og tolkning av funn

Del 7 omhandler elevenes muligheter for trening i metakognisjon. Svarene på dette spørsmålet må ses sammen med del 4.1 og del 4.2, som viste at yrkesfagelevne har svakere metakognitive ferdigheter enn elevene på studiespesialiserende. Del 7 inneholdt ett spørsmål: *Varierer det mellom de ulike utdanningsprogrammene i hvilken grad du bevisstgjør elevene deres nye kompetanse etter arbeid med noe? Hvorfor/hvorfor ikke?* På dette spørsmålet svarte de aller fleste lærerne at de ikke tenkte så mye over det, men noen nevnte at de pleide å starte timen med å spørre: ”Hva husker dere fra siste gang?” Dette svaret var det eneste som involverte aktivisering av elevene. Andre lærere svarte at de pleide å oppsummere timen på slutten i to/tre punkter, og at de pleide å ta en oppsummering av stoffet før prøver. Dette varierte ifølge lærerne ikke mye mellom de ulike utdanningsprogrammene. Det som derimot varierer, ifølge lærerne, er hva elevene gjør med mulighetene de får.

5 Sammenfattende perspektiver og didaktiske refleksjoner

Temasentrerte tilnærminger har ofte blitt kritisert for ikke å ivareta et helhetlig perspektiv, fordi tekstbiter fra hvert intervju løsrives fra sin opprinnelige sammenheng for å kunne gjøre en tematisert sammenlikning mellom de ulike informantene (Thagaard 2009: 171). I dette kapittelet vil det derfor gjøres et forsøk på å motvirke dette, ved å oppsummere de viktigste funnene og tolkningene fra analyse- og diskusjonskapittelet i noen sammenfattende perspektiver. Målet med de sammenfattende perspektivene er å utvikle en dypere forståelse av POU i samfunnsfagsklasserommet, på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram. De sammenfattende perspektivene vil også kunne ut i noen didaktiske refleksjoner og en beskrivelse av potensielle videre forskningsspørsmål. Først og fremst skal det sies at samtlige informanter påpekte at de antakelig i stor grad refererer til de elevene som er muntlig aktive i timene, altså «de elevene som synes best». Spørsmålet blir da: Hvilke elever er det på studiespesialiserende og hvilke er det på yrkesfag? Lærerne ga selv uttrykk for at det kanskje er en tendens til at det er elevene på studiespesialiserende som har best forutsetninger, mens det på den annen side kanskje er de svakeste elevene på yrkesfag. Lærerne nevner også at det er mulig at de refererer til hovedvekten av elevene i klassen, og at det er en klar hovedvekt av elever på studiespesialiserende med gode forutsetninger, mens det er en klar hovedvekt av elever på yrkesfag med svake forutsetninger. Lærerne sier at de prøver å tilpasse undervisningen til alle elever, uansett forutsetninger, men de innrømmer at det letteste og minst tidkrevende er «å dra klassen som en flokk». Det å dra klassen som en flokk får med andre ord størst følger for de svakeste elevene på studiespesialiserende og de elevene med best forutsetninger på yrkesfag. Disse refleksjonene rundt gyldighetsområdet til lærernes uttalelser må tas med i vurderingen av hva man kan lese av studiens funn.

I tillegg nevnte lærerne som underviste i samfunnsfag på medier og kommunikasjon at dette yrkesfaglige utdanningsprogrammet må ses som en del av studiespesialiserende, heller enn sammen med de andre yrkesfagene. Lærerne sa at de ofte gir elevene på dette utdanningsprogrammet de samme undervisningsoppleggene som de gir elevene på studiespesialiserende, fordi det kreves like gode karakterer for å komme inn der som på studiespesialiserende utdanningsprogram. Faktisk mente noen av lærerne at de krever mer av elevene på medier og kommunikasjon. Dette begrunner de med at yrkesfagelevne tar

fellesfaget samfunnsfag i 2. klasse i stedet for i 1. klasse som elevene på studiespesialiserende, og at dette gir tydelig utslag i elevenes modenhetsnivå.

Utdanningsprogrammet medier og kommunikasjon er med andre ord holdt utenfor de andre yrkesfaglige utdanningsprogrammene i denne studien. Per legger til at man skal være forsiktig med å generalisere metodebruk fra noen yrkesfaglige utdanningsprogram, slik at de gjelder alle. Dette begrunner han med at sammensetningen av elevers forutsetninger i klassene varierer fra år til år, og at elever på ulike yrkesfaglige utdanningsprogram også kan være forskjellige fra hverandre. På noen yrkesfaglige utdanningsprogram går det dessuten nesten bare jenter, mens det nesten bare går gutter på andre utdanningsprogram. En slik form for segregering kan påvirke blant annet klasseromsmiljøet. Kjønn som variabel skal det ikke gås nærmere inn på her, og heller ikke etnisitet eller sosial klasse. Carole Hahn (1996: 37) påpeker imidlertid at forskning på problemorientering i fremtiden kanskje burde vie mer oppmerksomhet til slike variabler. Selv om lærerne i denne studien har erfaring fra til sammen 19 ulike yrkesfaglige utdanningsprogram, både utdanningsprogram som ofte har høy andel jenter og yrkesfag som ofte har høy andel gutter, er det påfallende store likheter i deres svar. Resultatene fra denne studien kan dessuten tolkes til å stå sterkt i tråd med flere av resultatene fra Civic-undersøkelsen, hvilket kan tyde på god validitet.

Lærerne kan ha rett, eller ta feil, men denne studien viser uansett deres opplevelse av at elevene på studiespesialiserende og elevene på yrkesfag har ulike forutsetninger for POU. Forutsetningene dreier seg om forkunnskaper, kognitive og praktiske ferdigheter, motivasjon og self-efficacy. Lærernes uttalelser tyder på at elevenes forutsetninger er en av de viktigste didaktiske kategoriene i didaktisk relasjonstenkning. Erik understreker dette ved å si: «Det er som å sette en skilpadde og en hare på målstreken, og vær så god kjør, ikke sant».

Klassemiljøet påvirkes dessuten som oftest av hovedvekten av elevene i klassen, og som nevnt ovenfor mener lærerne at det er en hovedvekt av elever med gode forutsetninger på studiespesialiserende, mens hovedvekten i yrkesfagklasene som regel er på elever med svake forutsetninger. Til sammen fører forskjellene i forutsetninger og klassemiljø til at kulturen for POU er ulik på de forskjellige utdanningsprogrammene. Mulighetene og begrensningene for POU er dessuten i et gjensidig påvirkningsforhold mellom elevene og læreren. Elevenes forutsetninger, og klasseromsmiljøet, påvirker lærernes forventninger og ambisjoner, og følgelig deres valg av metode. Det er imidlertid også sannsynlig at både elevene og klasseromsmiljøet påvirkes av lærernes forventninger og ambisjoner. Det kan få følger for elevenes motivasjon og self-efficacy, samt de normene som råder i klasserommet, som igjen

får følger for hvorvidt elevene presterer så godt de kan ut ifra sine forutsetninger. Lærernes forutsetninger er også en viktig didaktisk kategori, og noe av grunnen til at elevene på studiespesialiserende synes å ha mer POU enn elevene på yrkesfag, kan ligge på lærernes personlige plan. Lærerne opplever at yrkesfagelevne har svake forkunnskaper, og dette kombinert med at de synes å ha en hierarkisk oppfatning av Blooms taksonomi, kan føre til at yrkesfagelevne får mer trening i reproduksjon enn høyere ordens tenkning. Sagt på en annen måte synes det som om lærerne ikke vet hvordan de kan trene elevenes kunnskaper og ferdigheter samtidig. Lærernes ambisjoner om å trene yrkesfagelevne i høyere ordens tenkning er dessuten lavere enn deres ambisjoner om å trene elevene på studiespesialiserende i høyere ordens tenkning fordi de ikke ser nytteverdien i slik trening for dem. Flere ganger i løpet av intervjuene gjentok lærerne at de fokuserer på å forberede yrkesfagelevne på yrkeslivet, mens de fokuserer på å forberede elevene på studiespesialiserende på høyere utdanning. Dette resulterer i at yrkesfagelevne trenes i konkrete situasjoner de vil møte i sin hverdag, mens elevene på studiespesialiserende derimot i langt større grad trenes i høyere ordens tenkning og problemorienterte ferdigheter. Slik rustes de også bedre for livslang læring. Følgene dette på den annen side får for yrkesfagelevne i kunnskapssamfunnet, kan være et interessant område for forskning. Det kan også være interessant med forskning på følgene dette kan ha for de yrkesfagelevne som tar påbygging til generell studiekompetanse.

I tillegg til å påvirke hva som trenes i undervisningen, kan lærernes ambisjoner påvirke hvor mye innsats han/hun legger i sin undervisning. Som nevnt i analyse- og diskusjonskapittelet, sier flere av lærerne at de mener de forbereder seg bedre til undervisningen på studiespesialiserende. Bedre forberedelse kan både komme av at disse elevene forventer mer av undervisningen, og av at lærerne opplever større verdi i å undervise dem enn elevene på yrkesfag. Lærernes innsats knyttes altså til det verdibytet som skjer mellom ham/henne og elevene. En allmenn oppfatning blant lærerne synes å være at elevene på studiespesialiserende har tilpasset seg skolen, men at skolen må tilpasse seg yrkesfagelevne. Elevene på studiespesialiserende har «kjøpt skolepakka», sier lærerne. Det har imidlertid ikke yrkesfagelevne. Lærerne mener at mange av de elevene som går på yrkesfaglige utdanningsprogram ikke har noe ønske om å gå på skolen i det hele tatt. Yrkesfagelevne har heller ikke selv valgt å ta noen akademiske fag, som samfunnsfag. De ser ikke nytteverdien i faget, og de krever relevans i større grad enn elevene på studiespesialiserende. Dette kan være med på å legge et grunnlag for at skolen i større grad må motivere disse elevene ved å tilpasse faget til dem. En annen grunn for at elevene på

studiespesialiserende synes å tilpasse seg skolen bedre enn elevene på yrkesfag, kan være at læreplanen i utgangspunktet er mer tilpasset deres forutsetninger. POU tar sikte på å trene elevene i høyere ordens tenkning, og slike tenkeferdigheter er eksempelvis implementert i flere av kompetansemålene i samfunnsfag. Å trene elevene på studiespesialiserende i høyere ordens tenkning mener lærerne er som å gå i opptråkka fotspor. De mener på den annen side at dette er noe av det vanskeligste å trene yrkesfagelevne i. Martin synes å snakke for en del av lærerne når han sier: "Det hjelper ikke om du har en strålende pedagogisk idé... Om den faller rett til jorden, er det bare å begrave den." Andre av lærerne sier imidlertid at de trener yrkesfagelevne i høyere ordens tenkning, men at de da ikke følger læreplanen ordrett. Dette ble illustrert i eksempelet som viste en diskusjon rundt begrepet respekt på yrkesfag, i analyse- og diskusjonskapitlet. Elevene trente i dette eksempelet på høyere ordens tenkning, men Jon så det ikke mulig å lære dem fagbegrepene samtidig. Ove forsøkte på sin side å tilpasse faget til yrkesfagelevne gjennom en yrkesretting. Han brukte EUs matdirektiver i matfagklassen for å trene elevene i høyere ordens tenkning og samtidig gi dem mulighet for å tilegne seg en viss kunnskap om EU. Han forholdt seg imidlertid heller ikke til kompetansemålet slik det står i læreplanen. Sagt på en annen måte synes en tilpasning i form av en yrkesretting av samfunnsfaget å legge et godt grunnlag for høyere ordens tenkning på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, men det synes vanskelig å kombinere dette med læreplanen slik den står skrevet. I tillegg krever yrkesretting mye tid og fantasi av lærerne. Dette kan resultere i at de føler seg tappet for krefter, fremfor å oppleve en verdi i å undervise yrkesfagelevne. Eksemplene og tankene ovenfor leder sammen til spørsmålet: "Hvordan kan yrkesfagelevne få trening i høyere ordens tenkning, samtidig som lærerne forholder seg til læreplanen og opplever et verdibytte?" Dette er en omfattende, men interessant, problemstilling for senere forskning. Det kan ikke besvares i denne oppgaven, men jeg vil vise til noen didaktiske refleksjoner, basert på lærernes uttalelser.

Som sagt ovenfor, kommenterer lærerne at de synes det er vanskelig å trene yrkesfagelevne i høyere ordens tenkning og samtidig holde seg til kompetansemålet slik det står i læreplanen, fordi elevene på yrkesfag har svake forutsetninger. De svake forutsetningene viktiggjør det å gå sakte frem i treningen av høyere ordens tenkning, og det tar med andre ord lengre tid der enn på studiespesialiserende å gjennomføre slike arbeidsmåter. Et forslag som kanskje kunne gi lærerne mer tid til slik trening på yrkesfag, er en begrenset læreplan. En av informantene påpeker imidlertid at han mener manglende didaktisk fantasi hos lærerne får større følger enn manglende tid. Fordi yrkesfagelevne føler

seg fremmedgjorte overfor fagets teori og begreper er det desto viktigere å motivere dem, som et middel for å få til trening av høyere ordens tenkning. Motivasjon kan komme av en tilpasning som gjør at elevene anerkjenner at faget angår dem, og slik form for tilpasning kan som sagt være å yrkesrette faget. Med grunnlag i de foregående tankene kan man spørre seg om nasjonale yrkesrettede læreplaner i samfunnsfag kunne vært en løsning? Denne tanken ble fremmet i analyse- og diskusjonskapittelet. Yrkesrettede læreplaner kunne antakelig ha spart læreren for mye planleggingstid, og hjulpet dem didaktisk sett i å trene elevene i høyere ordens tenkning. Om elevene hadde fått økt motivasjon og trening i høyere ordens tenkning, er det også sannsynlig at lærerne ville opplevd en større verdi i å undervise dem enn om graden av motivasjon var lav, og undervisningen i stor grad gikk ut på trening i lavere ordens tenkning. Det finnes imidlertid ni yrkesfaglige utdanningsprogram (udir.no), og å yrkesrette læreplanen i samfunnsfag til ni utdanningsprogram ville krevd mye tid og penger. De yrkesfaglige utdanningsprogrammene endres dessuten over tid, hvilket ville gjort prosjektet ytterligere kostbart. Men er det nødvendig med en omgjøring av læreplanen på det formelle plan (jf. Goodlad i teorikapittelet)? Kanskje kan det ligge en løsning på læreplanens tolkede og iverksatte plan, ved at skolene innad organiserer en yrkesretting av lærerne?

Eksempelet til Per, i analyse- og diskusjonskapittelet, illustrerte hvordan læreren knyttet faget til elevenes livsverden gjennom en yrkesretting. «Man må forankre faget i elevenes virkelighet uten å banalisere det», sier han. Videre gir han, i likhet med de andre lærerne, uttrykk for at man som lærer må være en didaktisk tryllekunstner i langt større grad på yrkesfag enn på studiespesialiserende, for å få til det samme. I motsetning til mange av de andre lærerne, gir han imidlertid ikke uttrykk for at dette krever mer av ham enn han orker/gidder. I stedet er det tydelig at han opplever et verdibytte i undervisningen av disse elevene, som til og med synes å overgå verdibytten han opplever på studiespesialiserende. Han spør om å få ha kjøretøyklassen i samfunnsfag hvert år, fordi han koser seg sammen med dem. Hovedårsaken til det er at han deler en stor interesse med dem, nemlig biler. Denne felles interessen gir ham svært gode muligheter for «å møte dem» i en *third space*. Læreren viser at han anerkjenner elevenes interesser, ved å introdusere ny informasjon for dem i en meningsfylt kontekst. Dette skaper motivasjon hos elevene, og de tvinges til å anerkjenne at faget angår dem. Sagt på en annen måte skaper læreren en krysskulturell kommunikasjon mellom elevene og faget som fører til en positiv relasjon mellom elevene og ham selv, samtidig som han forholder seg til læreplanen og trener elevene i høyere ordens tenkning.

Litteraturliste

- Aasen, P. (1998). Pedagogikk, mangfold og usikkerhet. I: Bugge, T. & Gjermes, L. (red.). *Time-out! Bilder fra nye pedagogiske landskap*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Arneberg, P. & Briseid, L. G. (2008). *Fag og danning – mellom individ og fellsskap*. Fagbokforlaget.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2004). *Den samfunnsskapte virkelighet* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bransford, J. B., Brown, A. L. & Cocking, R. P. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bø, I. & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2005). *Fagets begrunnelse. Danning i didaktikk i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press. A Division of Macmillian Publishing Co.
- Egeland, L. (2004). *Det handler om læring, ABM-skrift # 9*. Oslo: ABM-utvikling.
- Egidius, H. (2003). *Psykologisk leksikon*. Oslo: Aschenhoug & Co.
- Engelien, K. & Skram, H. F. (2007). Å tenke historie og å skape historie. I: Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (red.). *Lektor – adjunkt – lærer. Innføring i praktisk pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva hvordan hvorfor*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2003). Kap. 1: Skole og demokratiopplæring. I: Engelstad, F. & Ødegård, G. (red.). *Ungdom, makt og mening*. Gyldendal Akademiske Forlag.
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelse – konvensjon og kritikk. I: Arneberg, P. & Briseid, L. G. (red.). *Fag og danning – mellom individ og fellsskap*. Fagbokforlaget.
- Fjeldstad, D. (2009). Lesing i samfunnsfag – opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I: Traavik, H., Hallås, O. & Ørvigs, A. (red.). *Grunnleggende ferdigheter i alle fag (2009)*. Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (2002). *Digitale skiller. Utfordringer og strategier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basis Books.
- Giddens, A. (1987). *Social Theory and Modern Sociology*. Cambridge: Polity Press.

- Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). *Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education*, Harvard Educational Review (1995). Harvard Education Publishing Group.
- Hahn, C. (1996). Research on Issues-Centered Social Studies. In: Evans, R.W. & Saxe, D.W. (Eds). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington DC: NCSS Bulletin 93.
- Hansen, A. S. (2008). Problemorientert undervisning. ILS, UIO. (Power Point)
- Hansen, M. & Brostöm, S. (2004). *Didaktikk og dannelse*. Damm forlag.
- Hellesnes, J. (1997). Tilpasningsideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. I: Dale, L. E. (red.). *Pedagogisk filosofi (1992)*. Ad Notam Gyldendal.
- Imsen, G. (2003). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. Y. (1999). *Problembasert læring og kultur for læring*. UNIPED, nr. 1.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave). Abstrakt forlag AS.
- Johansen, F. (1999). Problembasert læring – en innføring for studenter. Nr. 1. I: Høgskolen i Gjøviks notatserie. *Avdeling for bygg-, maskin- og skogfag*. Høgskolen i Gjøvik.
- Klafki, W. (1985). *Dannelsesteori og didaktikk: Nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Koschmann, T., Kelson, A.C., Feltovich, P.J., & Barrows, H.S. (1996). Computer-supported problembased learning: A principled approach to the use of computers in collaborative learning. In: Koschmann, T.D. (Eds). *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kulthau, C. C (1993). *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp.
- Kunnskapsdepartementet. 2010a. *Hva er Kunnskapsløftet?* Lastet ned 02.03.2010. <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet/hva-er-kunnskapsloftet.html?id=86769>>
- Kunnskapsdepartementet. 2010b. *St. meld nr. 16 (2006-2007)*. Lastet ned 03.03.2010. <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html>>
- Kunnskapsdepartementet. 2010c. *St. meld nr. 30 (2003-2004)*. Lastet ned 25.01.2010. <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lee, P. (1994). *First the facts, then the thinking*. I: Bourdillon, H. (red). *Teaching history*. Routledge.
- Lund, E. (2006). *Historiedidaktikk for klasserommet. En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Lycke, K. H. (2002). *Perspektiver på problembasert læring*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument*. Oslo: Cappelen.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. Århus: Akademisk forlag.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. & Ellingsen, H. (2002). *Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land. Civic Education Study Norge 2002*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research methods*. Newbury Park: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. utgave). Thousand Oaks: Sage.
- Pedagogisk forskningsinstitutt, UIO. 2002. *Generelt om problembasert læring*. Internett. Lastet ned 04.04.2010. <<http://www.pfi.uio.no/uniped/gpm/pbl.html>>
- Pettersen, R. C. (2005). *PBL. Problembasert læring for studenten*. (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Scott, D. (1996). *Methods and data in educational research*. I: Scott, D. & Usher, R. (red.). *Understanding educational research*. London Routledge.
- Sjøberg, S. (2001). *Fagdebattikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skolehjelperen. 2010. *Skolesitater*. Internett. Lastet ned 10.03.2010. <<http://www.skole.no/art/sitat.php>>
- Skram, H. F. (1992). *Historieundervisningsprosjektet, HUP. i Skole i Norden. Tema. Historieundervisning* (1). Nordisk Ministerråd.
- Skram H.F. (1996). *Noen tanker om historiebevissthet, historieforståelse og muligheten for at historieundervisningen kan fungere emansipatorisk*. *Historiedidaktikk i Norden*, 6. Tammerfors.
- Skram, H. F. (1996) *Krigen på timeplanen: Rollespill for å lære empati og forståelse*. Internett. Lastet ned 30.01.2010. <<http://www.uniforum.uio.no/nyheter/1996/uniforum01-96/roll.html>>

- Skram, H. F. (1998). *Et lite notat om problemorientert undervisning, læreboka som kilde i historieundervisningen, ulike måter å problematisere undervisningen med læreboka og noen konsekvenser for lærerrollen*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Solhaug, T. (2006). Kap. 13: Strategisk læring i samfunnsfag. I: Turmo, A. & Elstad, E. (red.). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Universitetsforlaget.
- Stake, R. E. (1997). Case Study Methods in Educational Research: Seeking Sweet Water. In: Jaeger, R. M. (red.). *Complementary Methods for Research in Education*. Washington: American Educational Research Association.
- Strømsø, H., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (2006). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Teigen, K. H. (2004). *En psykologihistorie*. Fagbokforlaget.
- Tetzchner, S. von (2001). *Utviklingspsykologi. Barne – og ungdomsalderen*. Gyldendal Norsk Forlag, AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse* (3. utgave). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. 2010a. *Læreplan i samfunnsfag*. Internett. Lastet ned 05.01.2010. <<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=125640&visning=3>>
- Utdanningsdirektoratet. 2010b. *Læreplan i samfunnsfag*. Internett. Lastet ned 15.01.2010. <<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=125640&visning=5&sortering=2&msid=125651>>
- Utdanningsdirektoratet. 2010c. *Læreplan i samfunnsfag*. Internett. Lastet ned 16.01.2010. <<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=125640>>
- Utdanningsdirektoratet. 2010d. *Læreplan i samfunnsfag*. Internett. Lastet ned 16.03.2010. <<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=125640&visning=2>>
- Utdanningsdirektoratet. 2010e. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Internett. Lastet ned 04.03.2010. <http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_laereplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. 2010f. *Den generelle delen av læreplanen*. Internett. Lastet ned 07.03.2010. <http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. 2010g. *Vurderingsveiledning 2009*. Internett. Lastet ned 20.03.2010. <http://www.google.no/#hl=no&q=SAM+3020+retningslinjer&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=&fp=705fa09032f00a54>
- Utdanningsdirektoratet. 2010h. *Læreplan i samfunnsfag*. Internett. Lastet ned 22.03.2010. <<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=125640&visning=6>>

- Utdanningsdirektoratet. 2010i. *Den generelle delen av læreplanen*. Internett. Lastet ned 22.03.2010.
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell_del/Generell_del_lareplan_bm.rtf>
- Vestøl, Magne (2010) *Prosjektmetode og prosjektarbeid i religions- og etikkundervisningen*. Internett. Lastet ned 13.03.2010. <<http://folk.uio.no/jonv/reldid/prosjektarbeid/>>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (3. utgave). Thousand Oakes: Sage.

Vedlegg 1

Samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Mitt navn er Trine Gartha Larsen og jeg er student ved Universitetet i Oslo. Jeg går på Lektorprogrammet og skal i januar 2010 påbegynne en master i samfunnsdidaktikk. Temaet for oppgaven min er metodikk i samfunnsfag og den har et komparativt fokus. Formålet er å belyse samfunnsfagslæreres undervisningsmetode på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram. Jeg er også interessert i lærernes begrunnelser for valg av metode, og jeg håper at deres opplevelser og erfaringer kan si meg noe om deres opplevde muligheter og begrensninger på de ulike utdanningsprogrammene.

For å gjennomføre denne undersøkelsen empirisk, trenger jeg 5-8 lærere som informanter. Jeg vil benytte meg av kvalitativ metode, og dataene skal innhentes gjennom intervjuer.

Spørsmålene vil dreie seg om hva slags metode lærerne benytter seg av i samfunnsfagsundervisningen på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram, og deres begrunnelser for dette. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Dette vil jeg gjøre for å på en mest mulig nøyaktig måte kunne gjengi deres uttalelser. Intervjuet ser jeg for meg at vil ta rundt en og en halv time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten noen nærmere begrunnelse. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner skal kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2010.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Hvis det er noe du lurer på kan du ringe

meg på 47 63 56 68, eller sende meg en e-post på trinegl@student.uio.no. Du kan også kontakte min veileder, Thomas Peterson, ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, på telefonnummer 22 85 76 16. Studien vil bli meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Trine Gartha Larsen

Damkroken 9

0373 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av metodikk i samfunnsfag og ønsker å stille på intervju.

Signatur.....

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE

1. Hvor lenge har du vært lærer?
2. Hvor lenge har du hatt studiespesialiserende utdanningsprogram i samfunnsfag?
3. Hvor lenge har du hatt yrkesfaglige utdanningsprogram i samfunnsfag?
4. Hva slags yrkesfaglige utdanningsprogram har du erfaring med?
5. Hva slags fagbakgrunn har du? Hva slags fagbakgrunn har du i samfunnsfag?
6. Har du samfunnsdidaktisk utdanning?
7. Kan du beskrive din undervisning i samfunnsfag på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram?
8. Varierer hvordan du fremmer elevenes ferdighetstrening samtidig som kunnskapstilegnelse mellom de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor/hvorfor ikke?
9. Varierer du graden av lærerstyrt undervisning mellom de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor/hvorfor ikke?
10. Opplever du at det varierer i hvilken grad elevene tar ansvar for egen læring på de ulike utdanningsprogrammene? Har du noen tanker om hvorfor?

11. Er det etter din mening forskjeller i forkunnskapene hos elevene på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram?
12. Opplever du at elevenes «tenkeferdigheter» varierer mellom de ulike utdanningsprogrammene?
13. Er det forskjell på hvordan du formulerer spørsmålene du stiller på de ulike utdanningsprogrammene, med hensyn til hva slags tenkemåter som kreves av elevene? Hvorfor/hvorfor ikke?
14. Bruker du læreboka eller andre læremidler på en måte som gir elevene rom for selvstendig refleksjon og resonnering? Varierer du dette mellom de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor/hvorfor ikke?
15. Varierer det mellom de ulike utdanningsprogrammene om du gir elevene oppgaver som krever at de bruker flere kilder? Hvorfor/hvorfor ikke?
16. Varierer det mellom de ulike utdanningsprogrammene om du gir elevene kilder versus at de finner kildene selv? Hvorfor/hvorfor ikke?
17. Hvilken plass har elevenes mulighet til å undre seg i din undervisning på de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor?
18. Hvilken plass har elevenes mulighet til å resonnere i din undervisning på de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor?
19. Varierer hvor ofte du gir elevene oppgaver hvor de må sette opp hypoteser, undersøke/analysere noe og deretter trekke en konklusjon, mellom de ulike utdanningsprogrammene? Hvorfor/hvorfor ikke?

20. Vektlegger du det å lære elevene å vurdere noe (et begrep/en sak/et fenomen) mer eller mindre på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram?
Hvorfor/hvorfor ikke?
21. Varierer det mellom de ulike utdanningsprogrammene i hvilken grad du gir elevene problemstillinger som kan ha flere svar? Hvorfor/hvorfor ikke?
22. Legger du mer eller mindre vekt på at elevene skal sette seg inn i flere perspektiver rundt et tema/fenomen/begrep på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram? Hvorfor?
23. Legger du mer eller mindre vekt på å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning på studiespesialiserende versus yrkesfaglige utdanningsprogram? Hvorfor?
24. Varierer det mellom de ulike utdanningsprogrammene i hvilken grad du bevisstgjør elevene deres nye kompetanse etter arbeid med noe? Hvorfor/hvorfor ikke?
25. Om jeg nå skulle spørre deg alle spørsmålene igjen, er det noe du ville tilføyd?